

MASTEROPPGAVE

Kan du ikke se hva jeg bærer på?

Barnehagens og skolens møte med barn med utviklingstraumer

En litteraturstudie

Can't you see the burden I'm carrying?

Facing development-trauma in kindergarten and school

A literature review

Hege Therese Bjørnstad & Tove Harridsleff

021681

111550

15.05.18.

Masterstudium i spesialpedagogikk

Høgskolen i Østfold, Avdeling for lærerutdanningen



Men jeg klarte å være god til noe i denne verden:

Jeg klarte å bære hemmeligheten alene. Det jeg ikke forsto, var at denne hemmeligheten stoppet utviklingen til det lille barnet jeg den gang var. Hemmeligheten gjorde at jeg siden «den dagen» har båret med meg det lille barnet som aldri fikk bli stor på naturlig vis, og i sitt eget tempo.

Det lille barnet tok bolig i mitt indre. Men utenpå gjaldt helt andre regler. Langt inn i mitt voksne liv har dette lille barnet bodd inne i mitt indre. Ganske sår, redd, skamfull og urolig har det bodd inni der.

Mens utenpå ble det lille barnet voksen og skapte seg et liv.

Et liv som alle andre – tilsynelatende. Men noen ganger gjør barnet inni der seg til kjenne. Da blir det vanskelig å være voksen, for inne i meg sitter dette barnet, som ikke er mer enn 8-9 år. Når barnet får rom nok inni der, kommer redselen og skammen og trenger seg inn i mitt voksne liv. Denne blandingen av følelser kan gjøre hverdagen vanskelig å takle (Blindheim, 2012:183).

Forord

En lærerik, inspirerende, tidvis frustrerende og intens, men ikke minst selvutviklende periode er nå avsluttet. Ett år som gjennom hardt arbeid har gitt oss ny kunnskap, økt forståelse og gode diskusjoner. Det har ført til et stadig større engasjement for spesialpedagogikken som felt, og ikke minst i forhold til utviklingstraumer sett i sammenheng med barns fungering i barnehage og skole. Vi vil nå ta med vår utvidede kunnskap om temaet i vårt videre arbeid - og ser frem til å gjennomføre dette i praksis.

Uten støtte, hjelp og konstruktiv veiledning fra våre kunnskapsrike og engasjerte veiledere, Dag Sørmo og Dan Roger Sträng, hadde prosessen vært både tyngre å forsere og mindre givende. Dere har hanket oss inn når iveren har tatt overhånd, og temaene for vidtspennende. Dere har motivert oss når veien har føltes så altfor lang og hard å gå, og gitt oppmuntrende tilbakemeldinger som har drevet oss fremover i skriveprosessen. En stor takk rettes til dere!

Arbeidet med masteroppgaven har ikke bare involvert oss. En varm takk gis til våre kjære familier, som gjennom prosessen med å fullføre en krevende utdanning har støttet oss, vært forståelsesfulle og hold ut med oss - på tross av at tankene stort sett har vært langt inne i masterskrivingens verden. Dere har gitt oss tid og rom til å fullføre en oppgave som betyr svært mye for oss. Dere har hatt forståelse for at vi har måttet ofre store deler med familietid til fordel for å fullføre vår mastergradsoppgave. Uten dere hadde ikke dette vært gjennomførbart!

Sist, men ikke minst; en stor takk til hverandre for et givende samarbeid. Alle møter, telefonsamtaler, sene kvelder og tidlige morgener. Det har vært så godt å være to gjennom denne krevende prosessen; å ha en å støtte seg på både i opp- og nedturer. Nå er vi ferdige!

Hvaler/Fredrikstad/Halden 15. mai 2018.

Tove Harridsleff og Hege Therese Bjørnstad.

Sammendrag

Tema for denne studien er traumebevisst håndtering i barnehage og skole, og hvordan tilrettelegging kan gjennomføres med tanke på å fremme resiliens hos barn med utviklingstraumer. Dette med tanke på faglitteratur og forskning som viser at noen barn møter barnehage og skole med negative livserfaringer. Forutsetninger for deres kognitive fungering, læring og ikke minst sosiale og emosjonelle fungering, kan dermed påvirkes. Med dette som utgangspunkt ble prosjektets problemstilling: *Hvilken kunnskap trenger ansatte i barnehage og skole for å bidra til og fremme resiliens hos barn med utviklingstraumer?*

Valget falt på litteraturstudie som metode for å på best mulig måte besvare problemstillingen, ettersom dette er et tema som krever mange etiske avveininger og hensyn, om vi hadde valgt å benytte barn eller ansatte i barnehage og skole som informanter. Det innbefatter sensitive personopplysninger, og vi konkluderte derfor med at vi ville få frem vårt formål på en god og hensiktsmessig måte ved en gjennomgang av faglitteratur og forskning på feltet.

Sentralt i prosjektet var å belyse hvilke følger eksponering av ulike traumatiske hendelser kan ha for barns utvikling, og gjennom dette lede prosjektet mot tilrådelige tilnærminger som kan benyttes i praksisfeltet. Dette gjennom å søke å etablere et felles perspektiv- og forståelsesramme som grunnlag for økt kunnskap om temaet. Traumeforståelse samt offentlige lovverk og føringer på feltet ble lagt til grunn for dette. Sentralt i prosjektets teoretiske forankring var også prinsipper i forhold til relasjonskompetanse og traumebevisst omsorg, med fokus på resiliensfremmende prosesser mellom barnet og dets hjelper i barnehage eller skole. Dette med formål å formidle hvordan disse arenaene kan omdanne praksisnær teori til teorinær praksis.

Gjennom analyse og tolkning har både teori og empiri blitt belyst og drøftet. Våre funn viste at tilknytning spiller en sentral rolle i forståelsen av barn med utviklingstraumer. Videre fremkom samspill i transaksjoner og forholdet mellom arv og miljø som sentrale funn i forhold til vår problemstilling. Ettersom vi valgte å vektlegge resiliensfremmende prosesser, avdekket funnene relasjonskompetanse og relasjoners betydning som sentralt. Derigjennom fremkom traumebevisst omsorg som formålstjenlig, da vi videre i prosessen søkte å finne svar på praktiske tilnærminger til temaet.

Det viste seg imidlertid at traumebevisst omsorg fordrer en bevisst holdning til hjelpers rolle og maktforholdet som er en del av barn-voksen relasjonen. Dette dannet grunnlaget for vår fremstilling av utviklingstraumatiserte barns subjektive oppfatning av egen situasjon. Våre funn indikerte med dette definisjonsmakten og dens påvirkning i forhold til yrkesutøvelsen, såvel som grenselandet mellom å være objektiv eller subjektiv i sin tilnærming til sårbare barn.

Nøkkelord: resiliens, tilknytning, relasjoners betydning, interaksjon i transaksjoner, arv og miljø, barns subjektive opplevelse.

Abstract

The topic of this study is trauma-specific handling in kindergarten and primary school, and how to implement approaches with the aim of promoting resilience in children with developmental-trauma. Research question: *What sort of knowledge do the employees at kindergarten and in primary school, need to contribute resilience for children struggling with development-trauma?*

The central part of the project was to illuminate what the consequences of different traumatic events may have for children's development, and through this lead the project towards advisable approaches in benefit for the practice field. This through establishment of a common perspective as the basis for increased knowledge of the subject.

The findings of the study have been interpreted in a relation- and systems perspective.

The main findings revealed that attachment has a central importance in understanding children with developmental-trauma. Furthermore, interaction in transactions and the relationship between inheritance and environment emerged as key findings. Further, the subjective perception children with developmental-trauma possess, is designated as a central finding in our study. It is indicated with defining power and its influence in relation to professional practice, as well as the borderland between being objective or subjective in the approach to vulnerable children.

Keywords: resilience, attachment, the importance of relations, interaction in transactions, the relationship between inheritance and environment, children's subjective perception.

Innholdsfortegnelse

Forord	ii
Sammendrag	iii
Abstract	iv
Innholdsfortegnelse	v
1.0 Innledning	1
1.1 Utviklingstraumer	1
1.2 Aktualitet og formål	2
1.3 Problemstilling	4
1.5 Oppgavens struktur	7
2.0 Teori	8
2.1 Lovverk og offentlige dokumenter	9
2.2 Tidligere forskning	11
2.3 Å skape forståelse	14
2.3.1 Tilknytningsteori.....	16
2.3.2 Transaksjonsmodellen	18
2.3.3 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.....	19
2.3.4 Epigenetikk	20
2.3.5 Den voksnes rolle i relasjonen	20
2.3.6 Relasjonskompetanse.....	21
2.4 Eftervirkninger - reaksjoner, symptomer og atferd	22
2.4.1 Traumatiske påminnere	22
2.4.2 Aggresjon- og konsentrasjonsvansker	23
2.4.3 Dissosiasjon.....	24
2.4.4 Posttraumatisk vekst.....	25
2.4.5 Resiliens.....	26
2.5 Oppfølging og tiltak	27
2.5.1 Traumebevisst omsorg.....	28
2.5.2 De tre grunnpilarer i traumebevisst omsorg	29
2.5.3 Hjelpers rolle i traumebevisst omsorg.....	31
3.0 Metode	33
3.1 Forskningsstrategi og vitenskapsteoretisk perspektiv	33
3.2 Litteraturstudie som metode	35

3.3 Utvalg og analyse	36
3.4 Forskningsetiske overveielser	38
3.5 Kvalitetsvurdering	40
3.6 Styrker og svakheter med litteraturstudie som metode	42
3.7 Samarbeid gjennom prosessen	44
4.0 Funn	45
5.0 Drøfting	47
5.1 Sammenfatning av funn for videre drøfting	47
5.2 Forskningsoversikt	50
5.2.1 Tilknytning gjennom en transaksjonistisk forståelse	51
5.2.2 Temperament i interaksjonssammenheng	54
5.2.3 Relasjonskompetanse	55
5.2.4 Barns subjektive opplevelse	57
5.2.5 Mot til å se og trygghet til å handle	59
5.2.6 Å lytte til barnet og dets signaler	60
5.2.7 Å samtale, bearbeide og finne mening	62
5.2.8 Å skape rom for forståelse	63
5.3 Refleksjon rundt tilrådelige tilnærminger	64
5.3.1 Den regulerende hjelper	65
5.3.2 Barnehage og skole som forebyggende og kompenserende arenaer	66
5.3.3 Terapeutiske prinsipper i pedagogisk sammenheng	68
5.4 Refleksjon rundt posttraumatisk vekst	70
5.5 Refleksjon rundt resiliensbegrepet	72
5.5.1 Resiliens og årsakssammenhenger	73
5.5.2 Temperament som en del av resiliensbegrepet	74
5.5.3 Barnet som den førende i resiliensdefinisjonen	74
5.5.4 Objektivitetens styrker og svakheter	75
5.6 Et utvidet blikk mot kontekstuelle forhold	76
5.7 Den signifikante andres betydning i resiliensskapende prosesser	78
5.8 Et kritisk blikk på resiliens	79
5.8.1 Resiliens- ekstraordinært eller en naturlig egenskap?	79
6.0 Avsluttende refleksjoner	81
Litteraturliste	84

1.0 Innledning

Gjennom vår pedagogiske forskningsoppgave er målet å kunne frembringe økt forståelse og kunnskap om utviklingstraumer. Med dette ønsker vi å bidra til at ansatte i barnehage og skole vil kunne øke sin kunnskap om utviklingstraumatiserte barn, og få kjennskap til deres utfordringer og behov. Dermed vil de kunne bidra til å fremme deres utviklingsvilkår - både kognitivt, emosjonelt og sosialt. Dette finner vi støtte i gjennom Norges forskningsråd (2006), som understreker at målet med pedagogisk forskning er å bidra til økt kunnskap om- og en forståelse av samfunnsmessige samt individuelle vilkår for sosialisering, opplæring og læring. Det vil si at den pedagogiske forskningen har et ansvar for utvikling av kunnskap om ulike forhold som bidrar til å fremme livslang læring, skape gode oppvekstvilkår for barn og unge, samt å skape trygge og inkluderende felleskap mellom ulike grupper. Videre skal den bidra til å øke vårt innsyn i forhold som fremmer eller hemmer læring og utvikling, samt forhold som vil kunne øke kompetansen i praksisfeltet og støtte bruken av læreprosesser innenfor allmennpedagogiske og spesialpedagogiske arbeidsfelt (Norges forskningsråd, 2006).

1.1 Utviklingstraumer

Tema for vår pedagogiske forskningsoppgave er, som nevnt, over utviklingstraumer. Traumer er et latinsk begrep og betyr skade. En skade som oppstår på bakgrunn av å oppleve en hendelse som er for voldsom, og for plutselig til at hjernen ikke evner å håndtere det der og da, og den forferdelige hendelsen blir lagret i minnet og skaper vansker (Raundalen, 2017).

Utviklingstraumer kan forklares som komplekse traumer som forekommer tidlig i livet. Begrepet refererer til at traumene forløper i utviklingssensitive perioder, og dermed kan forstyrre barnets utvikling (Jørgensen & Steinkopf, 2013; Nordanger & Braarud, 2011). Utviklingstraumer kan oppstå ved alvorlige enkelthendelser, repetert traumatisering, omsorgssvikt, samt å måtte flykte fra krig. Omsorgssvikt innebærer blant annet vanskjøtsel, psykiske- fysiske- og seksuelle overgrep (Breidvik, 2003; Killén, 1994). Vi ser altså at omsorgssviktbegrepet spenner over et stort og komplekst område. Hos barn med utviklingstraumer kan de posttraumatiske konsekvensene være reguleringsvansker på de fleste funksjonsområder, og involverer blant annet utfordringer rundt affekt, atferd og oppmerksomhet (Dyregrov, 2010; Nordanger, 2017; Raundalen & Schultz, 2006).

1.2 Aktualitet og formål

Utviklingstraumer er et aktuelt tema både i barnehage og skole i dag, og vi opplever ut fra egne erfaringer at dette er et tema det er behov for mer kunnskap om. Ansatte i barnehager og skoler tilbringer mange timer hver dag sammen med barna. Selv om deres arbeidsoppgaver ikke inneholder å arbeide terapeutisk, vil kunnskap på dette området ha stor betydning for å kunne ivareta barna og deres behov på en riktig og god måte. Betydningen av tidlig hjelp og støtte, samt riktig kunnskap - det vil si et godt faglig grunnlag om hvordan en kan forstå og hjelpe, er av stor betydning. Dette med tanke på at denne hjelpen er praksisbasert. Hjelpen barn med utviklingstraumer trenger, befinner seg ifølge Raundalen og Schultz (2006), i skjæringspunktet mellom terapi og pedagogiske muligheter. Barn tilbringer mye av sin tid i barnehage og skole. Dermed er det der tiltak bør gjennomføres, siden terapeutiske tiltak alene ikke kan bekjempe barns posttraumatiske vansker. Det vil si at tilnærminger hentes fra den terapeutiske verdenen og må tilpasses til bruk i barnehage og skole. De er opptatt av at ansatte i barnehage og skole kan omskape kriser og traumer til pedagogiske muligheter, hvor både barn og hjelpere kan oppleve mestring. Videre hevder Raundalen (2017) at jobben ansatte i barnehage og skole kan gjøre for disse barna, bidrar til å gjøre noe vondt til noe som er håndterbart.

På bakgrunn av dette ønsker vi å rette søkelys mot hvordan ansatte i barnehage og skole kan øke sin kunnskap om dette temaområdet. I forhold til våre erfaringer rundt behovet for mer kunnskap om temaet, har vi også funnet støtte i en studie av Øverlien og Sogn (2007). Der dokumenteres det blant annet at barnehagelærere og lærere ikke får tilstrekkelig kunnskap om vold i nære relasjoner gjennom sin utdanning. Konsekvensene kan være at de utsatte barna ikke blir sett, og dermed ikke får den hjelpen de trenger. Dette er alvorlig og bekymringsfullt, ettersom barnehagelærere og lærere er i den særegne situasjonen at de ser barn daglig og over tid. Derigjennom har de anledning til å observere barna og eventuelle endringer i atferd, tegn på skader og andre signaler som kan tyde på at barna lever i en vanskelig situasjon (Øverlien & Sogn, 2007; Raundalen & Schultz, 2006). Et utdrag fra Konvensjonen om barns rettigheter understøtter dette: "Staten skal beskytte barnet mot fysisk eller psykisk mishandling, forsømmelse eller utnyttelse fra foreldre og andre omsorgspersoner" (Barnekonvensjonen, artikkel 19, 2003:16).

Ifølge regjeringens tiltaksplan “En god barndom varer livet ut”, skal barn som utsettes for vold få tidlig og riktig hjelp, og med kunnskap om temaet kan ansatte i barnehage og skole være en viktig støttespiller i barnets helings- og utviklingsprosess (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2014). Meld. St. 16 (2006-2007)) understøtter også prinsippet om tidlig innsats, og vi ønsker derfor å begrense oss til barnehagebarn og småskoletrinnet. Dette begrunner vi med at formålet med tidlig innsats omhandler å identifisere mulige vansker på tidligst mulig tidspunkt, samt å igangsette pedagogiske tiltak som skal bidra til økt mestring og sosial utjevning.

Ifølge Bath (2008b) kan mye av barnets helingsprosess skje i situasjoner og miljøer som ikke er kliniske, men hvor hjelperne er traumebevisste. Formålet vårt vil være å frembringe økt fokus på- og kunnskap om utviklingstraumer, samt å etablere et felles perspektiv og forståelsesramme for ansatte i barnehager og skoler. På denne måten ønsker vi å bygge opp under fagutvikling. Dette for å kunne skape gode og trygge vilkår for barn som opplever traumebelastninger i sin oppvekst, med formål om at barnet gjennom sin helings- og bearbeidingsprosess vil kunne utvikle resiliens. Resiliens beskrives som prosesser som gjør at barnets utvikling når et tilfredsstillende resultat. Dette på tross av at barnet har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer eller avvik (Rutter, 2000).

Det har i de senere år vært et gradvis økende fokus på traumeforståelse og konsekvensene av traumatiske belastninger i tidlige omsorgsrelasjoner, det vil si hvilken innvirkning traumer har på barns utvikling. Forskere så vel som fagpersoner har satt fokus på at en slik form for belastning fra nære omsorgspersoner tidlig i livet, har økt grad av komplekse konsekvenser sammenlignet med en PTSD- diagnose; Posttraumatic Stress Disorder (Bath, 2008b; Nordanger & Braarud, 2017; Raundalen & Schultz, 2006). Med det menes at en PTSD- diagnose i utgangspunktet er utformet i forhold til reaksjoner på identifiserbare hendelser. Det vil si tydelige hendelser av mer offentlig karakter som for eksempel et terrorangrep eller en tsunami, mens hendelser som foregår “bak fire vegger”, og hvor barn er involvert, ikke har fått den samme oppmerksomheten. Tendensen har med årene også vært mer fokus på voksne fremfor barn, med begrunnelse i at barn med sin manglende kognitive kapasitet er mindre sårbare for denne type belastninger (Nordanger & Braarud, 2017).

På grunnlag av de ovennevnte konsekvensene, vil det være aktuelt å se nærmere på hvilke behov disse barna har i sin barnehage- og skolehverdag. For å finne kunnskap om dette, vil vi søke etter forskning på området og i faglitteraturen. Dette vil danne grunnlaget for en presentasjon av et utvalg tilnærminger som anses som tilrådelige i det pedagogiske arbeidet med utviklingstraumatiserte barn (Nordanger, 2016; Raundalen & Schultz, 2006).

Basert på våre funn, velger vi å fokusere på betydningen av å skape- og inngå i trygge relasjoner med voksne i barnehage og skole. Miljøet barnet vokser opp i er av stor betydning. Samtidig kommer det frem at de barna som klarer seg best, er de som har god tilknytning til minst én signifikant andre utenom primær omsorgsgiver (Borge, 2010). Det omfatter personer som er svært viktige i forhold til barnets utvikling og læring. Det kan være både barn og voksne, men kan i denne sammenheng forstås som en voksen i barnehagen eller skolen, som barnet har utviklet en nær relasjon til (Nordahl et al., 2012; Pianta, 1999). Som nevnt tidligere tilbringer barn mange timer av sin hverdag i barnehage og skole, dermed forstår vi at disse arenaene kan være et kompensierende og forebyggende miljø for barn med utviklingstraumer. Med tanke på å fremme resiliens, ønsker vi primært å se nærmere på tilknytningsteorien, relasjonens betydning og traumebevisst omsorg, som da vil være sentrale momenter i vår oppgave.

1.3 Problemstilling

På bakgrunn av dette har vi valgt følgende problemstilling:

Hvilken kunnskap trenger ansatte i barnehage og skole for å bidra til og fremme resiliens hos barn med utviklingstraumer?

For å få svar på vår problemstilling, har vi valgt følgende forskningsspørsmål:

Hvilke følger kan eksponering av ulike traumatiske hendelser ha for barns utvikling?

Hvordan kan vi frembringe økt fokus på- og kunnskap om utviklingstraumer, samt etablere et felles perspektiv og forståelsesramme for ansatte i barnehage og skole?

Hvilke tilnærminger er tilrådelige for at ansatte i barnehage og skole skal kunne fremme resiliens hos barn med utviklingstraumer?

Gjennom vår problemstilling ønsker vi å finne svar på hvilken kunnskap ansatte i barnehage og skole bør besitte innenfor feltet. Videre ønsker vi at denne kunnskapen skal bidra med å danne grunnlaget for arbeidet med utviklingstraumatiserte barn. Derfor har vår problemstilling og forskningsspørsmål både en teoretisk så vel som praktisk tilnærming til temaet, for å i størst mulig grad gjøre vår forskningsoppgave anvendelig for praksisfeltet. Vår tilnærming er ment som en hjelp for de som ønsker mer kunnskap om utviklingstraumer samt konkrete tilnærminger de kan benytte i sitt arbeid med utviklingstraumatiserte barn. Dette med grunnlag i forespørsel fra praksisfeltet, hvor vi opplever at det er en stor etterspørsel etter mer kunnskap om utviklingstraumer.

Vi har valgt å bruke begrepet *kunnskap* i vår problemstilling. Dette fordi vi anser kunnskap som en del av det å utvikle kompetanse, og ser på kompetanse som et vidt og omfangsrikt begrep. Et begrep som presenterer en helhet som blir for omfattende i forhold til rammene for vår forskningsoppgave. Vi ser derimot at denne helheten skapes av mange deler, og det er et utvalg av disse vi ønsker å se nærmere på. Ifølge Ogden (2009) er det momenter som kunnskap, ferdigheter, holdninger inkludert motivasjon som skaper grunnlaget i arbeidet med sårbare barn. Videre tolker vi at gjennom de ulike formene for kunnskap som bygges gjennom dette arbeidet, skapes etterhvert et grunnlag for å tilegne seg en kompetanse innenfor det omfattende fagområdet som omhandler utviklingstraumer.

Hele verdisynet i vårt samfunn bygger på at alle er like mye verdt. Denne grunnholdningen er med på å skape rammene i arbeidet med barn med ulike utfordringer. *Kan du ikke se hva jeg bærer på* er derfor en tittel vi håper skaper rom for ettertanke og refleksjoner rundt de barna som bærer på tunge hemmeligheter. Dette er barn som trenger omsorgsfulle voksne, som gjennom sin kunnskap, holdninger og tilstedeværelse, kan hjelpe de på vei til å mestre små og store utfordringer i sin hverdag. På denne måten vil de kunne få mulighet til å finne sin plass i fellesskapet.

1.4 Avgrensing av oppgaven

Vi har valgt å avgrense forskningsoppgaven til å omhandle utviklingstraumatiserte barn i barnehage og småskoletrinnet. Valget er basert på dokumentert betydning av tidlig innsats (Meld. St.16, 2006-2007; Rutter, 1998; Raundalen, 2017), hvor målet er å sikre at bekymring fører til tidlig handling fra de som jobber med barn. Dette med mål om å kunne forebygge og kompensere for konsekvensene utviklingstraumer kan føre med seg.

Ettersom vi ønsker å frembringe økt forståelse- og kunnskap om ettervirkninger og tiltak for barn med utviklingstraumer, har vi ikke avgrenset problemstillingen til å omhandle en bestemt form for potensielt traumatiserende hendelser. Som tidligere nevnt kan utviklingstraumer oppstå ved ulike alvorlige hendelser som for eksempel omsorgssvikt, flukt fra krig, naturkatastrofer, ulykker eller død. Vi har derfor valgt materiale til vår studie som inkluderer ulike former for potensielt traumatiserende hendelser som oppstår tidlig i livet.

Videre ønsker vi å finne svar på hvilken kunnskap ansatte i barnehage og skole trenger for å kunne bidra til å fremme *resiliens*. Gjennom studier er det særlig tre faktorer som viser seg å være resiliensfremmende; individuelle erfaringer og forutsetninger, kvaliteten på nære relasjoner og mellommenneskelige samhandlinger over tid, samt tilgang og egenskaper ved barnets miljø. I henhold til faktoren individuelle erfaringer og forutsetninger, fremkommer det at barn med positivt temperament, verbal dyktighet, samt at de er positivt sosialt orientert klarer seg bedre enn barn uten disse kjennetegnene (Borge, 2010; Rutter, 2000; 2012). Dette er en faktor vi anser som en stor og viktig oppgave å bidra til å videreutvikle for både barnehage og skole, men basert på oppgavens rammer, har vi valgt bort dette for å kunne gå dypere inn i det relasjonelle perspektivet og faktoren barns sosiale nettverk.

I vår oppgave vil vi omtale ansatte i barnehage og skole som hjelpere. Dette med tanke på at ulike utdanningsløp ligger til grunn for å arbeide på disse arenaene. Likevel vil de alle, gjennom sin yrkesrolle, opptre som barnets hjelper.

Ytterligere avgrensing av oppgaven belyses i metodedelen i form av inklusjon- og eksklusjonskriterier.

1.5 Oppgavens struktur

I kapittel 1 redegjøres det for tema for oppgaven, deretter belyses dens aktualitet og formål. Videre presenteres vår problemstilling og forskningsspørsmål, samt oppgavens avgrensing og struktur.

I kapittel 2 vil vi innledningsvis presentere lovverk og aktuelle offentlige dokumenter, med tanke på å skape en oversikt over de overordnede rammene som gjør seg gjeldende for ansatte i barnehage og skole - basert på deres arbeid med utviklingstraumatiserte barn. Videre vil oppgavens forsknings- og teoretiske forankring bli presentert. Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, har vi valgt å dele kapittelet i tre deler. Den første delen omhandler å *skape forståelse*, og har til hensikt å skape en forståelsesramme rundt utviklingstraumer. Den andre delen belyser *ettervirkninger - reaksjoner, symptomer og atferd*, med hensikt å gi økt kunnskap om ettervirkninger av traumatiserende hendelser. I den tredje delen presenteres *oppfølging og tiltak*, hvor hensiktsmessige tilnærminger i arbeidet med utviklingstraumatiserte barn blir belyst.

I kapittel 3 redegjøres det for valg av metode og oppgavens vitenskapsteoretiske perspektiv. Her begrunnes metodiske valg, vi belyser utvalg og analysemetode som er brukt, samt hvordan det har formet prosessen og fremgangen i vår forskningsoppgave. Videre presenteres forskningsetiske overveielser og vår kvalitetsvurdering, som da knyttes til oppgavens validitet og reliabilitet. Avslutningsvis utdyper vi noen tanker og refleksjoner rundt styrker og svakheter med vårt metodevalg.

I kapittel 4 presenteres funn fra litteraturstudiet. Videre fremstilles en redegjørelse for hva vi velger å ta med videre inn i drøfting i lys av dets relevans for problemstilling og forskningsspørsmål. Deretter vil vi i kapittel 5 belyse og drøfte dette. Til sist vil vi i kapittel 6 frembringe avsluttende refleksjoner basert på relevante funn i henhold til vår problemstilling.

2.0 Teori

Ordet teori har gresk opprinnelse, og betyr å se på eller å granske noe. Når man benytter teori, er hensikten å komme frem til en enklest og best mulig treffende beskrivelse av virkeligheten (Dalland, 2013). Teorien vi har valgt, baseres på vår problemstilling og forskningsspørsmål, med formål om å gi en fremstilling som bidrar til å besvare disse på en best mulig måte ut i fra de teoretiske og forskningsmessige valgene vi har tatt underveis.

Vi har valgt å benytte oss av et systemisk perspektiv, også kalt et relasjonelt perspektiv, da dette perspektivet har fokus på relasjonen mellom mennesker, men også på konteksten relasjonene er en del av. Det omhandler en helhetstenkning hvor individet med dets forutsetninger og behov påvirker sitt miljø, og hvordan miljøet påvirker og har betydning for dets utvikling. Det vil si viktigheten av samspillet mennesker imellom, hvor relasjon og kontekst danner ramme for forståelse (Nordahl et al., 2012; Røkenes & Hanssen, 2006).

I barnehage- og skoleforskning fremkommer en god relasjon mellom barn og voksen som en sentral dimensjon i utvikling- og læring (Bae, 1996; Drugli, 2015; Nordanger & Braarud, 2017). Vi ønsker med dette å signalisere at vi ser på relasjonen mellom barn med utviklingstraumer og ansatte i barnehage og skole som selve grunnmuren i prosessen mot å fremme resiliens.

For å frembringe økt fokus, kunnskap om- og en forståelse av utviklingstraumer, ønsker vi å rette oppmerksomheten mot ettervirkninger - reaksjoner, symptomer og atferd, samt hvordan barnehage og skole kan følge opp og igangsette tiltak. Dette finner vi støtte gjennom Dyb og Stensland (2016) og Raundalen og Schultz (2006) som hevder at mange barn som trenger hjelp ikke uttrykker dette på en direkte måte, og at det derfor er viktig at voksne rundt barnet kan se at barnet ikke har det bra, og lure på hvorfor. Videre, for å kunne ta gode valg og igangsette tiltak må man kunne forstå prosessen barnet gjennomgår etter traumatiske hendelser. For barn med utviklingstraumer kan gode kunnskapsbaserte vurderinger og tiltak gjøre en betydningsfull forskjell i deres hverdag (Dyb & Stensland, 2016; Raundalen & Schultz, 2006).

Gjennom denne delen av forskningsoppgaven vil altså fokus rettes mot å skape en forståelse av temaet utviklingstraumer. Hva innebærer dette for barnet selv, men også for de voksne rundt? Mange forhold spiller inn, blant annet forholdet mellom arv og miljø. Derfor vil det være interessant å se nærmere på hvilken kompenserende og forebyggende effekt barnehagen og skolen kan ha for utviklingstraumatiserte barn. Vi starter med å belyse tidligere forskning på feltet, før vi presenterer tilknytningsteorien, ettersom den er en viktig kilde til forståelse av utviklingstraumer. Videre benytter vi transaksjonsmodellen for å gi en innføring i hvordan en kan forstå tilknytning mellom barn og ansatte i barnehage og skole. Barn som utsettes for omsorgssvikt i tidlig levealder vil utvikle en ambivalent tilknytning til sine omsorgspersoner. Konsekvensen vil kunne bli at de også erfarer vanskeligheter med å etablere tillit til andre (Killén, 1994). Gjennom dette forstår vi det som at voksne rundt barnet har ansvar for å etablere tillit og gode relasjoner. Derfor ønsker vi å se nærmere på relasjonens betydning og den voksnes rolle i dette.

Før vi går nærmere inn på det ovennevnte, vil vi gi en innføring i gjeldende lovverk og et utdrag av sentrale offentlige dokumenter som omhandler vårt valgte tema. Dette for å skape en forståelse rundt hvilke rammer det offentlige setter for ansatte i barnehage og skole i deres møte med utviklingstraumatiserte barn.

2.1 Lovverk og offentlige dokumenter

Gjennom ulike lover og forskrifter, har ansatte i barnehage og skole et samfunnsoppdrag. Parallelt med dette vil vi finne en politisk holdning som legger føringer for hvordan ulike styringsdokumenter skal forstås (Sørmo, 2015). Ofte er mange ulike etater involvert i arbeidet med barn med utviklingstraumer, dermed vil også ulike lovverk gjøre seg gjeldende. Barnehagepersonell må forholde seg til lov om barnehager (2005) og rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017). I barnehageloven, tilføyd ved lov (2016), §19 a - 19h finnes forskrifter rundt spesialpedagogisk hjelp. Disse legger retningslinjer for å gi barn *tidlig hjelp og støtte* blant annet i forhold til utvikling og sosiale ferdigheter, noe som er et sentralt moment i vår oppgave. Videre legges det føringer for kommunens pedagogisk - psykologiske tjeneste, som er den sakkyndige instans i saker om spesialpedagogisk hjelp. Den skal sørge for sakkyndige vurderinger og tilrådinger, før kommunen eller fylkeskommunen fatter vedtak om spesialpedagogisk hjelp til barnet. Basert på dette, anser vi å belyse barnehageloven (2005) som hensiktsmessig i henhold til vår oppgave.

Opplæringsloven samt tilhørende læreplanverk (1998) gjør seg gjeldende for skolen. Videre vil opplæringslovens § 1-3 om tilpasset opplæring og § 5-1 om spesialundervisning være viktige paragrafer i forhold til hvordan skolen skal møte- og tilrettelegge skoledagen for barn med utviklingstraumer. Vi anser det som hensiktsmessig å vise til § 1-3, ettersom den retter fokus mot *tidlig innsats*, og skolens plikt til å tilpasse opplæringen i forhold til det enkelte barns evner og forutsetninger. Videre fremtrer § 5-1 som betydningsfull for vår oppgave, ettersom den baserer seg på sakkyndig vurdering som gir tilråding og vedtak hjelpere i skolen skal arbeide etter. Dette med tanke på utviklingsmulighetene til barnet, samt å gi barnet et forsvarlig utbytte av opplæringen. Relevant i forhold til vårt tema er også § 9a, ettersom den omfatter barns rett til et godt psykososialt miljø. Det vil si at skolen plikter å fremme et miljø som bidrar til trivsel og læring, samt å fremme det helsemessige aspektet. Vi ser dermed at denne paragrafen kan knyttes sterkt opp mot det resiliensfremmende arbeidet vi fokuserer på i vår problemstilling. Barnehageloven (2005) og opplæringsloven (1998) stadfester også plikten til å melde fra til barneverntjenesten ved bekymring om hjemmeforhold som kan være skadelig for barnet eller der barnet viser vedvarende atferdsvansker. Lov om barneverntjenester (1992) trer dermed i kraft der barneverntjenesten er involvert. Dette gjelder blant annet i forhold til hjelpetiltak i hjemmet, så vel som i et tverrfaglig samarbeid opprettet for tilrettelegging rundt barnets behov.

Når det gjelder føringer for taushetsplikt, finnes det i forvaltningsloven (1970). Alle instanser som er involvert i arbeidet med barnet, er pliktet til å følge retningslinjer for taushetsplikt som skissert i §13, dersom ikke annen lovgivning gir andre føringer. Lov om barn og foreldre (1981), vil også være aktuell, hvor det i kapittel 5, § 30 blant annet fremkommer at barnet har krav på omsorg og omtanke. I tilfeller der barne- og ungdomspsykiatrien er involvert, vil lov om psykisk helsevern (1999) gjøre seg gjeldende. Dette med tanke på de tilfellene der utviklingstraumenes konsekvenser, fører til en henvisning videre og behandling innen psykisk helsevern. Vi ser gjennom dette at ansatte i barnehage og skole har et omfattende regelverk å forholde seg til i arbeidet med tilrettelegging av hverdagen for barn med utviklingstraumer. Vi vil derimot ikke gå nærmere inn på dette, men legge opplæringsloven (1998) og barnehageloven (2005) til grunn for vår videre gjennomgang av temaet. Det er imidlertid hensiktsmessig å være bevisst på at også andre lovverk ofte trer inn, når vi ser på utredningsarbeidet med utviklingstraumatiserte barn i sin helhet.

I tillegg til lovverket vil vi også finne handlingsplaner og stortingsmeldinger som har fokus rettet mot blant annet vold i nære relasjoner og seksuelle overgrep. Eksempler på nasjonale handlingsplaner og stortingsmeldinger er “Et liv uten vold” (2014-2017)), “Barndommen kommer ikke i reprise” (2014-2017)) samt Meld. St. 15 (2012-2013)), som omhandler “Forebygging og bekjempelse av vold i nære relasjoner”. Formålet med dokumentene er å legge føringer for arbeidet med forebygging innenfor emnet. Dermed fremstår de som aktuelle i forhold til hvordan barnehage og skole kan bidra i arbeidet med tilrettelegging for barn med utviklingstraumer. Basert på dette ønsker vi å se videre på forståelsens betydning av utviklingstraumer, og vil i den påfølgende delen fremlegge tidligere, aktuell forskning som grunnlag for forståelse av temaet.

2.2 Tidligere forskning

Ut i fra våre funn foreligger det lite konkret forskning knyttet til vår problemstilling; *hvilken kunnskap trenger ansatte i barnehage og skole for å bidra til og fremme resiliens hos barn med utviklingstraumer*. Dette finner vi også støtte i gjennom Schultz og Langballe (2006), som påpeker at forskningen innen feltet har beskrevet ulike konsekvenser av traumatiske hendelser, men at erfaringer blant yrkesgruppen vi har fokus mot, viser uklare forventninger og utydelig rolleavklaring.

Videre viser Raundalen og Schultz (2006) til betydningen av tidlig hjelp og støtte, samt å ha riktig kunnskap for å kunne hjelpe. De retter fokus mot hvordan ansatte i barnehage og skole kan omskape traumer til pedagogiske muligheter, og dermed kunne bidra i forhold til barnets helse og fungering både nå og senere. Dette med tanke på at tilnærminger fra den terapeutiske verdenen hentes og tilpasses til bruk i barnehage og skole.

Øverlien og Sogn (2007) påpeker dette gjennom sin studie, “Kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle”, hvor det fremkommer at barnehage- og grunnskolelærere ikke får tilstrekkelig kunnskap om dette gjennom sin utdanning. Dermed kan de oppleve å ha manglende kunnskap i forhold til å forstå og ivareta disse barna. Det fremkommer også - for at hjelpere skal kunne se, fange opp og igangsette tiltak for barn med utviklingstraumer, må de ha kunnskap om symptomer og konsekvenser (Øverlien & Sogn, 2007).

I en studie av 25 voldsutsatte barn, som omhandler barns holdninger til å kontakte hjelpeinstanser, understøttes dette. Der fremkommer det at de fleste barn uttrykker at de ikke vil, er i tvil eller ytrer motstand mot å fortelle eller be om hjelp utenfor familien. Ber de om hjelp er det fra familiemedlemmer og slekt, men fremfor alt venner (Øverlien, 2012). Barnet vil dermed være prisgitt at ansatte i barnehage og skole har kunnskap til å gi hjelpen det har behov for.

Andre sentrale navn innenfor norsk forskning på feltet er Nordanger og Braarud (2011; 2014; 2017). De har gjennom forskning på traumefeltet satt fokus på kompleksiteten av traumebelastninger i tidlige barneår, og utarbeidet arbeidsmodeller til benyttelse i fagfeltet. Gjennom deres publikasjoner, støtter de seg blant annet på omfattende internasjonale studier.

En sentral studie i denne sammenhengen, er populasjonsstudien Adverse Childhood Experiences (ACE) fra San Diego i USA. Studien tok for seg krenkende barndomserfaringer i en normalpopulasjon. Den omfattet over 17 000 voksne som i tidlige barneår hadde vært utsatt for ulike former for omsorgssvikt. Studien dokumenterte nærmest lineære sammenhenger mellom helseplager i voksen alder, både somatiske og psykiske. Dette viser hvor omfattende konsekvenser komplekse belastninger i tidlige barneår kan føre med seg (Felitti et al., 1998).

Sammenhengene bekreftes også av den store britiske studien National Childhood Development Study (NCDS). Studien er basert på 7500 menn og kvinner i Storbritannia som er født i 1958, hvor forskere følger disse menneskene på nært hold. Forskerne fant at de som hadde opplevd traumatiske opplevelser som barn, skåret høyt på det forskerne beskriver som generell slitasje da de var 45 år. Generell slitasje forklares som et mål som sier noe om helse, kroppsmasseindeks (BMI), utdanning og inntekt. Sammenhengen bekreftes også i ACE-studien, noe som peker mot at traumatiske barndomsopplevelser viser seg som den sterkeste prediktoren for helseproblemer i voksen alder (Solis, Kelly, Fantin, Darnaudéry, Torrisani, Lang, & Delpierre, 2015).

Med kunnskapen disse studiene frembringer, vil det videre være hensiktsmessig å presentere forskning som omhandler resiliensbegrepet. Sentrale navn innenfor feltet er Borge (2010), Rutter (1998; 2000; 2012; 2015) og Ungar (2005; 2012). Deres forskning retter fokus mot interaksjonen mellom arv og miljø, og på det komplekse samspillet mellom barnet og risikofaktorer. Dette både for å forstå begrepet resiliens, samt hva som er resiliensfremmende faktorer.

En viktig studie i denne sammenheng er den kjente longitudinelle studien til Werner og Smith (1982), det ble reist spørsmål om hva som forårsaker at barn som fungerer- og lever godt, på tross av å ha opplevd kronisk motstand. Werner og Smiths forskning rettet fokus mot å forstå hvilke mekanismer som kunne forklare nettopp dette. Forskerne fulgte 698 barn fra fødsel til de var 40 år, og langtidsvirkningene av problematiske forhold rundt fødsel, oppvekst og tidlig utvikling ble studert. Det fremkom at omtrent 1/3 av barna som opplevde risiko var resiliente, og det var særlig tre forhold som utpekte seg i beskrivelsen av disse barna. Det første var at de hadde positive personlige kvaliteter, normal intelligens, var sjarmerende og tiltrakk seg positive reaksjoner fra omgivelsene. Det andre omhandlet evnen til å knytte følelsesmessige bånd til besteforeldre og andre i tillegg til foreldrene. Til slutt, det tredje forholdet, som belyste at barna hadde tilgang til et ytre støtteapparat, som for eksempel barnehage og skole.

En annen studie er gjennomført av Collishaw, Pickles, Messer, Rutter, Shearer & Maughan (2007), og omhandler mennesker som har vokst opp med omsorgssvikt, men på tross av dette har fungert godt i ettertid. Det som fremkommer av studien er at gode relasjoner i familien, samt relasjoner med andre er viktigere enn graden av omsorgssvikten. Relasjoner viser seg også viktigere enn andre resiliensfaktorer, som for eksempel egenskaper ved barnet.

Videre har Mann (2005) gjennom sin forskning fremmet en tilnærming til resiliensdefinisjonen som vi finner interessant i forhold til vår problemstilling. Den omhandler barnets egen subjektive opplevelse; dets egen følelse av subjektivt velbefinnende, som et grunnleggende aspekt når resiliens skal måles. Fokus rettes mot barnets egne beskrivelser av de reelle årsakene til følelsene det uttrykker, og på denne måten er det barnet selv som blir den førende parten i forhold til resiliensdefinisjonen.

Oppsummeres de ovennevnte studiene, forstår vi det som at det er forskningsmessig belegg for økt fokus på- og kunnskap om utviklingstraumer. Dette med tanke på å bidra til og fremme resiliens. Med utgangspunkt i dette, vil det være interessant å gå videre i forhold til å skape en forståelse rundt utviklingstraumer, gjennom aktuell teori på feltet.

2.3 Å skape forståelse

Barn kommer til barnehage og skole med ulike forutsetninger. Deres biologi, livsvilkår og erfaring har gjort dem robuste, men kanskje også sårbare i sitt møte med disse arenaene. Samspillet mellom arv og miljø har allerede gjort barna forskjellige når det gjelder for eksempel tillit, aggresjon og tilfredshet. Graden av sosial kompetanse vil også variere, i tillegg til mestringserfaringer. Basert på dette anser vi barnehage og skole som viktige arenaer for barn. Der får de muligheter til å lære seg selv å kjenne, samt å lære å fungere sammen med andre. Videre får de muligheter til å utvikle selvstendighet, så vel som empati og trygghet. Samtidig med dette utvikles deres kognitive og kreative sider (Raundalen & Schultz, 2006).

Ansatte i barnehage og skole møter et mangfold av barn, også de med sårbarheter. Noen risikofaktorer oppstår i de ulike sosiale situasjonene innenfor disse arenaene, mens andre ligger utenfor. Standarden på barnehagen og skolens miljø fremstår dermed som viktig i forhold til å forebygge risikosituasjoner. En sentral oppgave vil være å kompensere for den sårbarheten som eventuelt allerede finnes hos et barn. Videre vil ansvaret de har, på mange måter omfatte en dobbel oppgave når det gjelder barn som opplever eller har opplevd traumatiske hendelser. Det vil si at de først og fremst må kunne gi omsorgsfull og trygghetsskapende støtte. Deretter vil det være viktig å bistå barnet i å ta de første stegene ut av traumet, slik at både mestring og selvstendighet utfordres (Raundalen & Schultz, 2006).

Dette understreker betydningen av at ansatte i barnehage og skole må inneha kunnskap og bevissthet i forhold til at barnet kan være et symptom på at noe er galt i dets økologiske system. Barnet selv behøver ikke nødvendigvis å være årsaken til problemet (Breidvik, 2003; Dyb & Stensland, 2016). Det er derfor viktig at voksne rundt barnet har god relasjonskompetanse. Det vil si at de har kunnskap om relasjonsferdigheter, relasjonsforståelse, samt etisk refleksjon, som kan bidra til å etablere, utvikle, vedlikeholde og reparere relasjoner (Drugli, 2015; Spurkeland, 2011).

Det handler om å kunne se og forstå sammenhengen mellom barnets atferd og dets miljø, og kan forklares med at relasjonen som bygges vil legge grunnlaget for hvordan barnets sosialisering og utvikling videre vil forløpe. Gjennom relasjonen som utvikles, vil hjelperen kunne oppleve barn som på ulike måter gir signaler på at de blir utsatt for alvorlige hendelser. Det vil si, så alvorlige at de kan føre til at barn blir utviklingstraumatisert. Potensielt traumatiserende hendelser kan for eksempel innbefatte å være utsatt for- eller vitne til overraskende, uforståelig og alvorlig skremmende og smertefulle opplevelser (Breidvik, 2003; Dyb & Stensland, 2016; Dyregrov, 2010; Raundalen & Schultz, 2006).

Felles for disse hendelsene er at de kan skje brått og uten forvarsel, noe som setter i gang sterke indre følelser av frykt og utrygghet, og kan gi traumatiske ettervirkninger (Dyregrov, 2010; Killén, 1994). Et traume kan fordreie både barnets selvilde, samt dets forhold til egne oppfatninger så vel som dets oppfatning av verden (Breidvik, 2003). Type, omfang og varighet av reaksjoner avhenger i stor grad av om barnet er utsatt for gjentakende traumatiske hendelser, eller om det er en engangshendelse. Enkelthendelser kan lettere bearbeides med et godt omsorgsmiljø, ved blant annet å konfrontere, uttrykke og integrere det i barnets mentale liv (Dyregrov, 2010). Samtidig er det barn som utvikler problemer eller symptomer som ofte betegnes som en posttraumatisk stresslidelse, forkortet som PTSD. Posttraumatisk stresslidelse er en diagnostisk kategori som benyttes for å beskrive en spesiell gruppering, eller et samlet mønster av symptomer etter traumatiske opplevelser. For barn som utvikler denne form for problemer eller vansker, kreves det faglig hjelp (Breidvik, 2003; Dyregrov, 2010; Raundalen & Schultz, 2006).

Avhengig av tidspunkt, type, omfang og varighet, vil utviklingstraumer påvirke alle forhold ved barnets utvikling, det vil si både biologisk, kognitivt, emosjonelt og sosialt (Jørgensen & Steinkopf, 2013; Raundalen & Schultz, 2006). Det kan vise seg som atferdsvansker, unngåelse, regresjon eller mangel på tillit, samt andre typer problemer som fobier, sterke skyldfølelser og depresjon. Samtidig bør ikke barn som opplever eller har opplevd potensielt traumatiske situasjoner nødvendigvis utvikle langvarige posttraumatiske plager. Mange barn klarer seg veldig godt både under og etter traumatiske hendelser, men det fordrer å ha gode livsvilkår rundt seg. Det vil si både gode indre ressurser, samt et godt omsorgsmiljø som støtter barnet i å gjennomarbeide det inntrufne (Dyb & Stensland, 2016; Dyregrov, 2010; Killén, 1994).

Ut ifra det ovennevnte, forstår vi det som at *tilknytning* er en viktig faktor i barns utviklingsprosess. Derfor vil vi i det påfølgende kapittelet belyse hva tilknytning er, hva som påvirker tilknytningskvaliteten, samt hvilken innflytelse tilknytningserfaringer har på barns atferd.

2.3.1 Tilknytningsteori

Tilknytningsteori er en viktig kilde til forståelsen av å kunne se og tilpasse responsen etter barnets behov (Drugli, 2015). Teorien er utviklet av Bowlby (1969) som regnes som tilknytningsteoriens grunnlegger, og videreført av Ainsworth (1979). Ainsworths arbeid og metodologi gjorde det mulig å teste tilknytningsteorien til Bowlby, og bidro dermed til at hans teori ble utviklet videre (Broberg, Granqvist, Ivarsson, & Mothander, 2012).

Tilknytningsteorien omhandler sterke emosjonelle bånd mennesker imellom, som er avgjørende for hvordan vi opplever oss selv, og for hvordan vi blir både som barn og voksne. Teorien ses på som interaksjonistisk, da dens grunnleggende prinsipp omhandler at barnet danner tilknytningsrelasjoner i interaksjon med omsorgsgiver. Bowlby (1988) dokumenterer at barn har et biologisk basert livsnødvendig behov for å knytte seg til andre mennesker. Allerede ved fødsel er barnet predisponert i forhold til å oppnå tilknytningsatferd hos sin omsorgsperson, med formål om at omsorgspersonen skal utøve omsorg for barnet.

Basert på tidlige tilknytningsrelasjoner, vil ifølge Bowlby (1969) barnet kunne danne forestillinger eller indre kognitive representasjoner i henhold til hva som kan forventes av omsorgspersonene. Han introduserte dette som barnets indre arbeidsmodeller, og vektla betydningen av disse samspillserfaringene for hvordan barnet kan knytte seg til andre (Killén, 1994). Begrepet indre modell, kan forklares som et sett av forventninger og grunnleggende antagelser om seg selv, knyttet opp mot andre, og i forhold til relasjoner. Det påvirker menneskets oppfatning av andres atferd og verdier, samt menneskets oppfatning av seg selv og på forholdet til tilknytningspersoner (Killén, 1994).

Videre understreker Bowlby (1997) at i utviklingen av tilknytning, eksisterer det en sensitiv periode. Det vil si at om ikke barnet har hatt jevnlig kontakt med én eller flere av de omsorgspersoner det har utviklet tilknytning til, hevder han at det er mindre sannsynlighet for at barnet senere vil kunne danne tilknytningsrelasjoner.

Ser vi på barns utvikling, vil en opplevelse av tillit eller mistillit til omverdenen avhenge av om dets grunnleggende behov, både de følelsesmessige og de fysiske, dekkes på en tilfredsstillende måte (Killén, 1994). Det vil si at der hvor et pålitelig bånd mellom barn og omsorgsgiver har fått utvikle seg, og behovene for en god tilknytning har blitt møtt, bidrar dette til å gi barnet en følelse av emosjonell trygghet. Det handler om å ha sensitive omsorgspersoner rundt seg, som både forstår og responderer på barnets signaler og behov, både fysisk og psykisk (Ainsworth, Blehar, Waters, & Walls, 1978; Bowlby, 1988). Sannsynligheten for at barnet utvikler tillit og kan stole på - og knytte seg til andre personer, vil dermed øke (Holt & Hafstad, 2016; Pianta, 1999).

Når det gjelder barn som utsettes for omsorgssvikt i de første leveårene, vil konsekvensen kunne være utvikling av en utrygg tilknytning til sine primæromsorgspersoner. I tillegg vil barnet kunne oppleve vanskeligheter med å etablere tillit til andre (Killén, 1994; Holt & Hafstad, 2016). Det vil kunne føre til at barnet etterhvert vil utvikle et negativt bilde av seg selv, men også av verden rundt. Det vil si at det tolker og oppfatter miljøet på bakgrunn av de erfaringene det har med seg fra sin hjemmearena, og nærmer seg omverdenen med disse forventningene (Killén, 1994). Det er kvaliteten på samspillet mellom barn og voksen som vil avgjøre hvilket tilknytningsmønster som etableres mellom barnet og miljøet (Drugli, 2015).

Med tanke på hvordan barnehage og skole kan være et forebyggende og kompenserende miljø for barn med utviklingstraumer, forstår vi at det vil være relevant å se nærmere på arv og miljø. Dette på bakgrunn av at det har fremkommet at genetisk utrustning ikke nødvendigvis resulterer i avvikende atferd så lenge det er fravær av miljøbevisst risiko. Imidlertid fører dårlig miljø til avvikende atferd. Et barns biologiske markører er dermed ikke nødvendigvis knyttet til et dårlig utfall. Derimot kan det knyttes til en sårbarhet overfor dårlig psykososialt miljø (Borge, 2010). På bakgrunn av dette vil det være interessant å se nærmere på hvordan tansaksjonsmodellen illustrerer forholdet mellom disse faktorene.

2.3.2 Transaksjonsmodellen

Transaksjonsmodellen har sitt teoretiske utgangspunkt fra Sameroff og Chandler (1975), og viser en alternativ måte å forstå barns utvikling på. Tidsdimensjonen i utviklingsprosessen fremstår som sentral innen transaksjonsmodellen. Dette fordi både barnet selv, så vel som miljøet rundt vil være i kontinuerlig endring, og derfor vil kunne tilpasse seg i forhold til hverandre. Det innebærer at barnet både påvirker og blir påvirket av omgivelsene, og vil fortone seg ulikt for forskjellige barn. Med dette til grunn, vil det kunne være vanskelig å forutsi utviklingen til et barn med utgangspunkt i hvordan det fungerer her og nå. Dette med tanke på at utviklingen vil være preget av kvalitative forandringer og reorganiseringer (Drugli, 2013).

Basert på det ovennevnte, vises det at utviklingsprosessen kan preges av diskontinuitet, i positiv så vel som i negativ forstand. En visshet om denne diskontinuiteten bør bidra til å gjøre det meningsfullt å ha fokus på kvalitetssikring av miljøet rundt barnet, blant annet ved iverksetting av ulike former for tiltak (Drugli, 2013).

Transaksjonsmodellen beskriver altså hvordan barn og miljø påvirker hverandre gjensidig over tid, og kan i så måte tolkes som godt egnet for å forstå relasjonen mellom barnet og ansatte i barnehage og skole. Videre illustrerer modellen hvordan kjennetegn ved barnet opptrer i et gjensidig samspill, betegnet som transaksjoner, med andre faktorer i dets miljø (Drugli, 2015). Barn har individuelle egenskaper, og fremkaller gjennom dette ulike reaksjoner fra miljøet rundt. For eksempel vil barnets temperament kunne påvirke hvordan andre forholder seg til dem, samt responderer på dette (Rutter, 2000). Samtidig vil heller ikke barnets egenskaper kunne forstås uavhengig av dets miljø, ettersom ulike miljøer vil kunne utløse ulike reaksjoner hos et barn (Smith & Ulvund, 1999). For å kunne forstå barns atferd, vil det være hensiktsmessig at atferden ses i den kontekst den har oppstått i. En visshet om dette kan bidra til fokus på kvalitetssikring av miljøet rundt barnet (Drugli, 2015). Videre baserer transaksjonsmodellen seg på en antakelse om at de fleste barn kan oppleve en positiv utvikling, til tross for tidligere problemer. Gjennom en transaksjonistisk forståelse gir dette grunn for et optimistisk syn på endring ved tidlig intervensjon (Hansen, Moe, & Slinning, 2010).

Med denne tankegangen i bunnen, tolker vi at barnehage og skole er i en sentral posisjon i forhold til et barns utviklingsprosess. En bevissthet rundt- og kunnskap om det gjensidige samspillet mellom barnet og miljøet, vil på denne måten kunne vise seg å ha stor betydning for ivaretagelsen, samt den videre utviklingen. Da vil en forståelse av risikofaktorer så vel som beskyttelsesfaktorer i og rundt barnet være en del av transaksjonsmodellen (Drugli, 2015). Eksempelvis vil en god relasjon mellom barnet og ansatte i barnehage og skole virke inn som en beskyttelsesfaktor for barn med utviklingstraumer.

Omvendt vil den samme relasjonen, om den oppleves negativ for barnet, bli en risikofaktor i utviklingsprosessen (Drugli, 2015; Pianta, 1999). Vi vektlegger her barnets subjektive opplevelse av relasjonen, og ønsker med dette å legge et grunnlag for videre dveling rundt definisjonsmakt og asymmetrien som kan opptre i en voksen-barn relasjon. Denne delen av tematikken vil vi komme tilbake til senere. Først vil vi se nærmere på Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell, da den illustrerer hvordan ulike systemer både direkte og indirekte påvirker et barns utviklingsprosess. I tillegg viser den også betydningen av relasjonen og samspillet mellom de ulike systemene (Drugli, 2015).

2.3.3 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979), kan benyttes til å vise hvordan forholdet mellom hjem og barnehage eller skole kan innvirke på barnets fungering. Det kan også være av mer indirekte art, i form at barnets hjemmemiljø vil få betydning for relasjonen det utvikler til hjelperen i barnehagen eller skolen. Med utgangspunkt i dette, vil det være nødvendig å tilegne seg en mer helhetlig forståelse av de ulike miljøene barnet er en del av. Følgelig kan det benyttes som et ledd i å bedre forstå forholdet det utvikler til de nærmeste voksne på disse arenaene (Drugli, 2013). Derigjennom kan barnet i seg selv anses som et eget system, der det eksisterer en dynamisk prosess mellom kognitiv og sosial utvikling, så vel som mellom den motoriske og emosjonelle utviklingen (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2012; Røkenes & Hanssen, 2006). Videre leder tankegangen frem til bevisstheten om at ethvert barn har sitt unike biologiske utgangspunkt, som igjen slutter seg til et gjensidig samspill med sitt nære miljø. Det vil si at de genene barnet er født med både vil kunne ha betydning, men også være av mindre betydning i forhold til dets utvikling og fungering (Drugli, 2013).

2.3.4 Epigenetikk

Epigenetikk blir i denne sammenhengen et sentralt begrep, og viser til at ikke genene i seg selv avgjør hvilken betydning de har for barnets utvikling. Det som derimot virker inn, er samspillet mellom gener og miljø. Drugli (2013) uttaler i denne sammenheng blant annet at noen barn kan være født med enkelte genetiske sårbarheter. Kvaliteter ved barnets miljø vil gjennom denne forståelsen være av stor betydning for om de genetiske sårbarhetene vil gi utslag. Gjennom optimale utviklingsbetingelser vil det være mindre sannsynlig at de vil komme til uttrykk. Motsatt vil barn som i utgangspunktet er robuste genetisk sett, kunne bli påført sårbarheter grunnet store miljøbelastninger som foregår over tid. Et eksempel er vedvarende omsorgssvikt, med konsekvens at psykologiske og biologiske endringer kan forekomme hos barnet. Ut i fra dette, forstår vi at biologiske, psykologiske og sosiale faktorer henger sammen, og har en gjensidig innvirkning på hverandre i utviklingsprosessen (Drugli, 2013).

Vår forståelse av de ovennevnte temaene er at alle mennesker har behov for tilknytning og nære relasjoner med andre, og ifølge Drugli (2015) er det godt dokumentert at sosiale relasjoner er av stor betydning både for atferdsmessig, kognitiv og emosjonell utvikling. Videre hevder Drugli (2015), for at ansatte i barnehage og skole skal kunne forstå barn som strever med sine relasjoner til andre, er det av grunnleggende betydning å ha kunnskap om dette. Derfor ønsker vi å se nærmere på den voksnes rolle i relasjonen mellom barn og voksen, samt betydningen av relasjonskompetanse hos ansatte i barnehage og skole.

2.3.5 Den voksnes rolle i relasjonen

Når det handler om relasjonen mellom barn og ansatte i barnehage og skole, vil en asymmetri i maktforholdet vise seg. Det vil si at voksne har mest makt både på grunn av sin yrkesrolle, så vel som gjennom voksenrollen i seg selv. I sin tur medfører det et ansvar for å skape gode relasjoner, samt ivaretagelse av barnets interesser i samhandlingen (Drugli, 2015). Samtidig kan dette knyttes til definisjonsmakt, som ifølge Bae (1996) henspiller at voksne er i en mektig posisjon i forhold til barn når det gjelder deres opplevelse av seg selv. Det handler om måten voksne svarer på barnets kommunikasjon, hva de lytter til, hvordan de vurderer barnets opplevelser og handlinger, samt hva de reagerer på og ikke.

Videre hevder Bae (1996), om de ansatte i barnehage og skole ikke viser respekt for de erfaringene som er viktige for barnet, eller strekker seg mot å forstå hva det uttrykker, handler de uetisk. Med det forstår vi at for å kunne forvalte sitt ansvar, må definisjonsmakten legges til side. Det vil si at ansatte i barnehage og skole må være åpne for å møte barnets perspektiv og opplevelse med omsorg, i tillegg til å gi det utfordringer basert på dets behov.

2.3.6 Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse viser seg også å ha stor betydning og påvirkningskraft når det gjelder kvaliteten på relasjonen mellom barn og voksen. Det kan forklares som at det er i denne mellommenneskelige relasjonen hjelper best kan støtte barnet i dets utvikling (Drugli 2015; Killén, 2012; Røkenes & Hanssen, 2006; Spurkeland, 2011). Videre er det slik at gjennom sitt arbeid med utviklingstraumatiserte barn, vil ansatte i barnehage og skole kunne møte på ulike utfordringer, og derigjennom ta noen etiske valg. Etiske refleksjoner handler om å reflektere over handlinger, normer og verdier som styrer oss, men også å kunne vurdere hva som er riktig og galt. Ved at de ansatte har etiske refleksjoner rundt jobben de utfører, kan de løfte frem- og sette ord på holdninger og verdier, som en hjelp til gode og reflekterte handlinger i vanskelige situasjoner (Lingås, 2014).

I tillegg innebærer relasjonskompetanse å ha evne til å kunne ta barnets perspektiv. Det handler om å kunne se hvert enkelt barn som et selvstendig subjekt i eget liv, og vise respekt for dets integritet. Det fordrer en bevissthet rundt hvordan en som hjelper reagerer på- og oppfører seg i samspill med ulike barn, samt å kunne tilpasse seg etter hvert enkelt barns behov. Å være relasjonskompetent handler om å være profesjonell i sin yrkesrolle, og innebærer å ta ansvar og kontroll over egen kommunikasjon for at den skal kunne fungere til det beste for barnet (Drugli, 2015; Killén, 2012; Røkenes & Hanssen, 2006; Spurkeland, 2011). Samtidig er relasjonskompetanse en prosess som aldri blir ferdig utviklet, men som stadig videreutvikles gjennom møter og samspill med nye og ulike barn (Drugli, 2015).

I den påfølgende delen av forskningsoppgaven rettes oppmerksomheten mot ettervirkninger av traumatiske hendelser. Fokus rettes mot hvilke reaksjoner som kan vise seg hos barn med utviklingstraumer, samt hvilke symptomer ansatte i barnehage og skole bør være oppmerksomme på. Gjennom dette ønsker vi å bidra til økt bevissthet og kunnskap om utviklingstraumatiserte barns atferd, og hva som ligger til grunn for den.

2.4 Ettervirkninger - reaksjoner, symptomer og atferd

Barn kan gjennom avvikende oppførsel gi indikasjoner på at noe kan være galt. Det kan være et tegn eller signal som er gitt for at det skal oppfattes av én eller flere. Gjennom kroppsspråk, vegring, skriftlige og verbale uttrykksformer, kan atferd som indikerer problemer oppfattes. Samtidig gir barn sjelden bevisste signaler eller tegn på hva de er utsatt eller eksponert for (Breidvik, 2003). Barn vil kunne reagere på måter som voksne kan oppleve som bekymringsfulle, men som likevel ikke trenger å indikere at barnet har utviklet alvorlige vansker (Dyregrov, 2010). Kunnskap om barns utvikling, samt erfaring fra arbeid med barn vil derfor kunne bidra til å merke seg hva som fremstår som avvikende atferd i forhold til alder, modningsnivå eller påvirkning fra miljøet (Breidvik, 2003).

Ettervirkninger som kan vise seg hos utviklingstraumatiserte barn, er at de vil kunne oppleve frykt, angst og sårbarhet som en konsekvens av den utryggheten som er kommet inn i dets tilværelse. For barn som opplever gjentakende traumatiske hendelser, kan denne sårbarheten og katastrofeforventningen bli svært stor - og konstant over lengre tid. Ved at den økte sårbarheten fører til at barnet stadig er i beredskap for at noe skal skje, vil det kunne medføre at barnet bruker mye mental energi til å være på vakt for å kunne oppdage nye tegn på fare. Konsekvensene kan vise seg på ulike måter, blant annet ved at det i liten grad vil kunne bygge tillit til andre mennesker (Dyregrov, 2010; Raundalen & Schultz, 2006). Andre reaksjonsmåter kan også gjøre seg gjeldende, og vil i de påfølgende avsnittene bli nærmere presentert.

2.4.1 Traumatiske påminnere

I tiden etter en traumatisk hendelse, kan mange barn gjenoppleve det som skjedde i form av påtrengende og sterke minner. Traumeminnene er nærmest kapslet inn og ligger der som potensialer. Minnene er først og fremst knyttet til det barnet forbinder med den traumatiske hendelsen, og som skaper økt frykt. Barnet kan oppleve å huske gjennom kroppslige reaksjoner, samt momentane følelsesreaksjoner, men minnene kan også komme som mareritt. Jo mer det ligner, desto sterkere blir fryktreaksjonen, og kan gjenoppleves så livaktig at det føles som om den gjentar seg. Den kan utløses av noe det ser, hører, lukter, smaker eller kjenner, og kan være svært vanskelig for hjelpere å få tilgang til (Nordanger & Braarud, 2017). Andre faktorer som tv-program, viktige datoer, høytider, årstider, eller å snakke om hendelsen kan også forårsake reaksjoner (Dyregrov, 2010; Raundalen & Schultz, 2006).

En naturlig etterreaksjon vil, ut i fra det ovennevnte, kunne være at barnet unngår situasjoner som minner om den traumatiske hendelsen, og kan medføre begrensninger på barnets liv. Andre barn derimot, kan reagere med at de stadig søker tilbake til hendelsen, enten ved å fortelle igjen og igjen hva som hendte, eller gjennom lekesekvenser (Dyregrov, 2010).

2.4.2 Aggresjon- og konsentrasjonsvansker

Videre kan aggresjon- og konsentrasjonsvansker være fremtredende hos barn i barnehage og skole. Dette som en reaksjon på at ubedte minner og tanker kommer inn i bevisstheten.

Reaksjonene er spesielt fremtredende i situasjoner hvor barnet skal utføre tankesekvenser som krever konsentrasjon. Sterke følelsesutbrudd knyttet til ulike situasjoner som minner om den traumatiske hendelsen er, på bakgrunn av dette, en etterreaksjon som ofte kommer til uttrykk hos barn med utviklingstraumer. Reaksjonene kan også ha en mer indirekte karakter, i form av psykosomatiske problemer, som for eksempel søvnvansker, vondt i magen eller spiseproblemer, som i sin tur kan være en mulig forklaring på barnets aggresjon- og eller konsentrasjonsvansker (Dyregrov, 2010; Raundalen & Schultz, 2006).

Vi ser gjennom det ovennevnte at ettervirkninger kan vise seg på forskjellige måter, både med tanke på barnets alder og modningsnivå. Samtidig kan vansker i forhold til jevnaldrende vise seg, i form av for eksempel tilbaketrekking eller manglende impulskontroll. Videre kommer det frem at kjønnsforskjeller også kan være en faktor i forhold til hvordan ettervirkningene arter seg hos barn, noe som ofte vises gjennom atferdsproblemer hos gutter, mens det hos jenter i større grad uttrykkes gjennom emosjonelle vansker (Dyregrov, 2010).

Barn med utviklingstraumer kan håndtere dette på ulike måter, ved at de vil kunne utvikle ulike forsvarsmekanismer for å beskytte seg mot de overveldende omgivelsene og sterke indre følelser (Breidvik, 2003; Dyregrov, 2010). Når de eksponeres for situasjoner som oppleves som en trussel eller en sterk fare, igangsettes eller aktiveres både mentale og fysiske overlevelsesmekanismer som vil hjelpe dem i situasjonen. På det fysiske plan settes det i gang en hurtig mobilisering av kroppen for å møte fare; den øker muskelstyrken og gir en hurtigere reaksjonsevne. Mentalt vil det skje en tilsvarende mobilisering, det vil si hvis barnet har opplevd eller lært noe tidligere som kan benyttes i denne situasjonen, vil denne erfaringen bli aktivert. Det kan forklares med at hjernen søker etter relevante erfaringer i "erfaringsbanken" (Dyregrov, 2010; Nordanger & Braarud, 2014; Raundalen & Schultz, 2006).

Etter at hjernen har registrert den farlige situasjonen, skjerpes alle sanseinntak for å raskt kunne ta inn informasjon fra omverdenen om hva som trengs å gjøres i situasjonen. Er belastningene i omgivelsene for store og vedvarende, vil barnets modning hemmes (Dyregrov, 2010; Nordanger & Braarud, 2014; Raundalen & Schultz, 2006). Ved å agere gjennom forsvarsmekanismer som bortskyving, benekting, undertrykkelse av følelsesreaksjoner eller dissosiering, hjelper det barnet med å håndtere situasjonen (Dyregrov, 2010; Nordanger & Braarud, 2014; Nordanger, 2015).

I følge Breidvik (2003) er kunnskap om dissosiasjon sentralt for ansatte i barnehage og skole. Dette fordi dissosiasjon kan oppfattes som en oppmerksomhets- eller atferdsvanske, når det i realiteten er en forsvarsmekanisme for utviklingstraumatiserte barn. Det vil derfor være hensiktsmessig å utdype dette nærmere for å besvare vårt forskningsspørsmål, som omhandler hvilke følger eksponering av ulike traumatiske opplevelser kan ha for barns utvikling.

2.4.3 Dissosiasjon

Dissosiasjon kan forklares som traumeminnenes portvokter, og fremkommer både som en forsvarsmekanisme så vel som et symptom. Det kan forstås som å fragmentere opplevelser og separere seg selv. Det vil si at fenomen som for eksempel tanker, følelser, sanseintrykk og atferd vil miste forbindelsen, og den affektive opplevelsen i den traumatiske hendelsen blir atskilt fra den faktiske handlingen (Breidvik, 2003; Dyregrov, 2010). For ansatte i barnehage og skole som observerer og ivaretar barn med utviklingstraumer, er derfor kunnskap om dissosiasjon sentralt. Dette fordi dissosiasjon kan medføre store variasjoner i barnets oppførsel i løpet av dagen. Barnet kan mestre ferdigheter en tid på dagen eller i løpet av uken, samtidig som det ikke mestrer de samme ferdighetene til andre tider. Når barnet dissosierer benyttes dette ubevisst som en fluktmekanisme, og er effektivt mot psykisk smerte (Breidvik, 2003; Dyregrov, 2010).

Samtidig ser det ut til at resultatet av langvarig traumatisering og dissosiasjon, vil kunne føre til at barnet gradvis mister evnen til å kjenne på følelser. Det vil si at dissosiasjon ikke bare beskytter, men kan også være et hinder (Dyregrov, 2010).

Ved å ha sett på ulike ettervirkninger av utviklingstraumer, har nye spørsmål dukket opp. Selv om konsekvensene av traumatiske hendelser kan være til stor belastning for barn, lurte vi på hva det er som gjør at noen barn klarer seg bra - på tross av krenkende opplevelser i sin barndom (Borge, 2010; Rutter, 1998; 2000; 2012; 2015; Ungar, 2005; 2012). For er det slik at noen barns historier kan motbevise de dystre spådommene? Posttraumatisk vekst fremstår i denne sammenheng som et begrep det kan være formålstjenlig å se nærmere på.

2.4.4 Posttraumatisk vekst

Posttraumatisk vekst kan forklares som en prosess, som omhandler positive konsekvenser som et resultat av bearbeiding av den traumatiske hendelsen, og kommer i tillegg til posttraumatiske etterreaksjoner (Hafstad & Glad, 2016). Det er imidlertid i hovedsak tre former vekst mennesker beskriver etter å ha vært utsatt for belastende hendelser. Den vanligste formen retter seg mot å få en sterkere tro på seg selv etter å ha kommet seg gjennom utfordrende situasjoner. Videre omhandler det opplevelsen av å få mer empati, i tillegg til nære og meningsfulle relasjoner til andre, samt en åpenhet som fører til at en kan ha dypere samtaler med sine nærmeste. Posttraumatisk vekst kan også vise seg i form av endringer i prioriteringer, noe de fleste vil oppleve som positivt (Hafstad & Glad, 2016).

Spørsmål som omhandler temaet har gjennom forskning blitt tatt i nærmere øyesyn de siste 10-15 årene (Meyerson et al., 2011). Forskningsfeltet er imidlertid ikke stort, men i de studier som foreligger viser resultatene at også barn kan oppleve positive endringer i etterkant av traumatiske hendelser. Så langt vises det at barn både kan beskrive og oppleve positive posttraumatiske endringer, og beskrivelsene er i stor grad like de voksne har. Barn er derimot avhengig av de voksne rundt seg under bearbeiding av traumatiske opplevelser (Hafstad & Glad, 2016). Av grunnleggende betydning for hvordan barnet forstår og bearbeider hendelsen i ettertid, er imidlertid dets evne til følelsesregulering, samt til å finne mening i det som har hendt (Nordanger & Braarud, 2017; Raundalen & Schultz, 2006). Gjennom denne kunnskapen ønsker vi å se videre på begrepet resiliens, og på hvilke faktorer som fremkommer som resiliensfremmende for barn med utviklingstraumer.

2.4.5 Resiliens

Resiliens fremhever et nytt perspektiv på utvikling, og gir ideer til hvordan effektive, forebyggende tiltak kan utarbeides. Videre gir resiliensbegrepet håp i arbeidet med barn som har vært utsatt for omsorgssvikt (Borge, 2010). Fokus på de barna som klarer seg – til tross for – kan være med på å gi temaet utviklingstraumer nok en dimensjon. Gjennom vår forståelse, innebærer resiliens en opprettholdelse av god psykisk helse etter opplevde traumatiske hendelser. Det handler om barns motstandskraft i forhold til å utvikle psykiske problemer, og som viser en effektiv og vellykket tilpasning (Borge, 2010). Kunnskap om dette kan være til hjelp i arbeidet med risikobarn som ikke har en slik utvikling. Helt sentralt i forståelsen av resiliens er at det ikke er synonymt med å unngå en problemfylt tilværelse. Dette fordi en forutsetning for å utvikle resiliens er å handle riktig i en risikofylt sammenheng (Borge, 2010). Basert på dette, vil det si at noen barns historier kan gi håp og derigjennom motbevise de dystre spådommene.

Borge (2010) viser til at mer enn halvparten av alle barn som blir eksponert for risiko og stress, likevel ikke utvikler alvorlige psykiske problemer. Vi ønsker derfor å se nærmere på det som betegnes som de tre dimensjonene som anses som viktige for utviklingen av resiliens. Det omhandler barnets erfaringer og individuelle forutsetninger; kvaliteten på barnets nære relasjoner og mellommenneskelig samhandling over tid, samt egenskaper ved barnets sosiale miljø (Borge, 2010; Rutter, 2000; 2012; Ungar, 2005; 2012).

Vi forstår dette som at ingen barn unngår å bli utsatt for risiko, og de er alle sårbare. Derimot kan sårbarhet for én ting beskytte mot noe annet. På denne måten avhenger en vellykket tilpasning av samspillet mellom individuelle forskjeller og miljøet. Noe vi også må være bevisst i forhold til, er at barns sårbarhet overfor påkjenninger varierer. Som tidligere nevnt, påvirkes sårbare barn både av genetiske faktorer så vel som miljøfaktorer. Videre, om barnet har tro på seg selv, vil det kunne beskytte mot stress. Derimot vil barn som har liten tro på seg selv, kunne være mer sårbare for påkjenninger. Det vil si at barn med selvtillit og pågangsmot takler påkjenninger bedre (Borge, 2010).

Dette kan knyttes opp mot begrepet self-efficacy, som omhandler barnets tro på egen mestringsevne, og muligheten til å påvirke sin egen livskvalitet. Det innebærer en anerkjennelse av seg selv og en tro på å kunne påvirke det som skjer i miljøet rundt seg, som i sin tur kan bidra til å øke motstandskraften barnet har mot alvorlige og krenkende hendelser (Bandura, 2001). Samtidig er det viktig å være oppmerksom på at det ikke utelukkende kan konkluderes med at barn som opplever selvtillit og egen kontroll over situasjonen viser resilient atferd overfor påkjenninger. Risikoens type, dose, varighet og alvorlighetsgrad er også faktorer som må vurderes (Borge, 2010).

På bakgrunn av det ovennevnte, ser vi betydningen av at ansatte i barnehage og skole har god kunnskap om traumereaksjoner, og hvordan en kan hjelpe barn etter traumatiske hendelser. Vi finner støtte for dette i Dyregrov (2010) og Raundalen og Schultz (2006), som understreker at traumer i barndommen ikke nødvendigvis medfører livslange virkninger dersom barnet får adekvat hjelp. Vi ønsker derfor å se videre på hva slags oppfølging og tiltak som anses som hensiktsmessige i arbeidet med utviklingstraumatiserte barn. Dette som en forlengelse av at vi gjennom den foregående delen har satt fokus på at nøkkelen til barns utvikling er hvordan deres omsorgssystem evner å ivareta det. I denne sammenheng omfatter det alle voksne som barnet har regelmessig kontakt med i barnehage og skole. Dermed ønsker vi å se videre på traumebevisst omsorg, og hvordan en med dette som grunnlag kan ivareta barn med utviklingstraumer på en best mulig måte i deres barnehage- og skolehverdag. Dette med tanke på prinsippet i traumebevisst omsorg; å tolke atferden som et smerteuttrykk. Det vil si en bevissthet om at bak handlingen til et barn, ligger det en følelse som hjelperen skal møte barnet på (Jørgensen & Steinkopf, 2013).

2.5 Oppfølging og tiltak

Basert på det ovennevnte, vil denne delen av oppgaven primært omhandle traumebevisst omsorg, ettersom det fremkommer som en tilnærming og en forståelsesramme som anses som velegnet i arbeidet med utviklingstraumatiserte barn (Bath, 2008b). Dette fordi traumebevisst omsorg tar utgangspunkt i hvordan psykologiske traumer og krenkelser påvirker barns utvikling og fungering. Dette understøttes av Jørgensen og Steinkopf (2013), som hevder at traumebevisst omsorg er en effektiv tilnærming som kan gi hjelpere en bedre forståelse for barnets atferd og hva den betyr.

På denne måten skapes muligheter til å møte utviklingstraumatiserte barn med anerkjennelse og respekt. Det handler om å se hva som ligger bak barnets atferd (Jørgensen & Steinkopf, 2013). Ut ifra det ovennevnte, tolker vi at tilnærmingsmåten vil kunne bidra til å klargjøre hvordan oppfølging og tiltak kan gjennomføres i barnehage og skole, med tanke på å fremme resiliens.

2.5.1 Traumebevisst omsorg

Traumebevisst omsorg, videre omtalt som TBO, er en modell som er forskningsmessig og fornuftsmessig godt forankret. Den beskrives ikke som en metode, men heller som en forståelsesramme hvor det tas høyde for barn og unges livsbetingelser. TBO er grunnlagt i forskning fra flere felt, og spesielt innen hjerneforskning og nevrovitenskap, samt utviklingspsykologi og tilknytningsforskning (Jørgensen & Steinkopf, 2013). Valget falt på denne modellen, ettersom den har en forankring som samsvarer med fokusområdene i vår forskningsoppgave; hvordan utviklingstraumer kan påvirke barns biologiske, kognitive, emosjonelle og sosiale utvikling og fungering, samt at den i fagfeltet refereres til som en tilrådelig tilnærming i arbeidet med utviklingstraumatiserte barn (Bath, 2008b; Jørgensen & Steinkopf, 2013). Traumatiske opplevelser i tidlig barndom vektlegges, samtidig som det gis konkrete redskaper for hjelpere. Den stiller krav til hjelpere, spesielt i forhold til forståelse og evne til selvrefleksjon, men ser også ut til å være en modell som skaper håp og utvikling (Jørgensen & Steinkopf, 2013).

TBO er utviklet av Howard Bath (2008b) for behandling av traumer, hvor målet i arbeidet med barn er at de skal oppleve muligheter for utvikling og en følelse av tilhørighet. Dette kan hjelpere rundt barnet være med på å skape gjennom anerkjennelse, tilstedeværelse og omsorg. Fokus på at omsorg kan endre til det bedre er derfor grunnleggende i arbeidet med TBO. Gjennom dette må tre hovedprinsipper være til stede; trygghet, relasjon og affektregulering, og Bath (2008b) presenterer de som de tre pilarene i traumebevisst omsorg. Videre bygger de tre pilarene på at en betydelig del av den positive utviklingen som kan oppnås i etterkant av traumatiske opplevelser, skjer i ikke-kliniske settinger (Bath, 2015). Basert på dette forstår vi at ansatte i barnehage og skole er i en posisjon hvor de vil kunne ivareta og hjelpe barnet i denne prosessen. Videre anser vi perspektivet som formålstjenlig i prosessen mot å søke svar på *hvilken kunnskap ansatte i barnehage og skole trenger for å kunne ivareta barn som er blitt utviklingstraumatisert.*

2.5.2 De tre grunnpilarer i traumebevisst omsorg

Som nevnt bygges TBO på tre grunnpilarer, og den første omhandler trygghet. I denne sammenheng menes opplevd trygghet, og blir det viktigste fokusområdet for de ansatte (Bath, 2015; Jørgensen & Steinkopf, 2013). Trygghet forklares av Bowlby (1969) som barnets kjernebehov. Det er avgjørende i den første fasen av livet, og kan sies å være en bærebjelke for god utvikling senere (Nordanger & Braarud, 2017; O'Neill, Guenette, & Kitchenham, 2010). Med trygghet i bunnen, vil et grunnlag for å skape gode relasjoner og derigjennom hjelp til affektregulering være til stede i barnehage- og skolehverdagen til barn med utviklingstraumer. Dette kan forklares ved at uten trygghet som fundament og en stabil omsorg, vil ikke barnet være i stand til å minske sin trusselberedskap (Nordanger & Braarud, 2017). Det vil dermed være av avgjørende betydning å starte arbeidet med å skape en trygg atmosfære for barnet (O'Neill et al., 2010).

Det kan imidlertid være utfordrende å skape trygghet for barn med utviklingstraumer, fordi barnet ikke nødvendigvis opplever en subjektiv trygghet. Dette på tross av at omsorgsbasen rundt barnet objektivt sett er trygg. Som tidligere forklart, vil den økte sårbarheten barnet føler, føre til at det stadig er i beredskap for at noe skal skje. Dermed svekkes barnets evne til å bygge tillit til andre mennesker, og tilpasning mot bedre regulering vil derfor være en prosess som krever tid (Dyregrov, 2010; Nordanger & Braarud, 2017; Raundalen & Schultz, 2006).

Den andre pilaren i modellen omhandler relasjoner, og henger tett sammen med trygghet (Jørgensen & Steinkopf, 2013; Nordanger & Braarud, 2017). Barn som har vært utsatt for traumatiske opplevelser kan ofte ha lært å forbinde voksne med vonde følelser. Dette i sin tur kan føre til at de møter voksne med skepsis, unnvikelse eller uvennlighet, noe som kan vise seg som en stor utfordring i møte med traumatiserte barn (Jørgensen & Steinkopf, 2013; Raundalen & Schultz, 2006). Videre, om en blir møtt av et barn med sinne, er det ifølge Hart (2008) en naturlig refleksreaksjon å bli sint tilbake, og er lite hensiktsmessig. Ut i fra dette forstår vi at det er viktig at de ansatte er oppmerksomme og reflekterende i forhold til egne reaksjoner, og opptrer anerkjennende og sensitivt selv når det føles naturstridig (Bath, 2008b; Jørgensen & Steinkopf, 2013).

Den tredje pilaren omhandler følelsesregulering, noe barnet må lære siden dette ikke er en medfødt evne. Følelsesregulering er noe som vanligvis læres gjennom omsorgspersoner ved at de opptrer trøstende og beroligende både med stemmeleie, berøring og kroppsholdning (Jørgensen & Steinkopf, 2013). Videre vil også omsorgspersonene regulere barnets emosjoner ved å anerkjenne og sette ord på dem; “jeg ser at du er lei deg nå” eller “nå ble du jammen sint”, samt ved å trøste, bekrefte, forstå og fysisk stoppe barnet i aggressiv atferd. Dette vil etterhvert føre til at barnet får en forståelse av egne emosjoner, og hvordan de kan reguleres (Jørgensen & Steinkopf, 2013).

Vår forståelse av dette er, når det gjelder barn med utviklingstraumer har de i stor grad en manglende mulighet til å regulere egne følelser, da de gjennom sin utvikling ikke nødvendigvis har lært dette. Det vil dermed kunne bli en primæroppgave for ansatte i barnehage og skole å støtte barnet i situasjoner hvor det ikke selv evner å regulere sine følelser. En måte å praktisere dette på er “Time-In”, som innebærer at hjelperen tar en pause sammen med barnet. Et eksempel kan være i en klassetime eller i en lekesituasjon, hvor barnet blir frustrert, oppgitt eller utagerende. Hjelperen kan da si: “Nå ser jeg at du er sliten, skal vi ta oss en pause?” Hjelperen gir da et budskap til barnet om at jeg ser din frustrasjon over manglende mestring og forstår nederlagsopplevelsen. Denne form for handling kan hjelpe barnet med å regulere følelsen; dette er vi sammen om (Jørgensen & Steinkopf, 2013). Det handler om å samregulere barnets følelser (Jørgensen & Steinkopf, 2013; Nordanger & Braarud, 2017).

Ved å samregulere barnets følelser, innebærer det å møte barnet på den følelsen som ligger under atferden som uttrykkes. Det vil si om barnet uttrykker sjalusi eller redsel på en utagerende måte, innebærer samregulering å møte barnet med forståelse, som for eksempel; “jeg forstår at dette er en vond følelse å oppleve”. Det motsatte av samregulering vil være å straffe eller korrigere barnet fordi det formidler sine følelser på en urimelig måte. Hjelper kan ikke fjerne barnets opplevelse av frykt, savn, skam eller avvisning, men ved å være en regulator for de uhåndterlige følelsene kan hjelper roe ned barnet. Dette kan i sin tur bidra til at barnet etterhvert kan møte smerten og plassere den i fortid (Jørgensen & Steinkopf, 2013; Nordanger & Braarud, 2017).

2.5.3 Hjelpers rolle i traumebevisst omsorg

Med TBO analyseres smerten bak atferden grundig, og både fagfolk og forskere har brukt lang tid på å forstå hvordan hjernen organiseres under kontinuerlig stress (Bath, 2008b; 2015, Jørgensen & Steinkopf, 2013). For at de som skal utføre TBO, i dette tilfellet ansatte i barnehage og skole, skal kunne møte barn med utviklingstraumer på best mulig måte, må denne kunnskapen læres. Dette fordi TBO har like stort fokus på hjelperens fungering som på barnets smerte. Ettersom en sentral ferdighet i TBO er evnen til samregulering, innebærer det at man som hjelper selv må være regulert for å kunne regulere andre. Man må altså oppøve evnen til å bevare roen når det stormer som verst. Det handler om å ta et skritt tilbake og reflektere over situasjonen, og forsøke å forstå hva som ligger bak atferden. Dermed åpnes det opp for å se mennesket bak atferden, fremfor å kun fokusere på atferden i seg selv (Jørgensen & Steinkopf, 2013).

En måte å gjøre dette på er ifølge Pianta (1999) det han kaller “banking time”. Det innebærer at den voksne setter av alenetid til barnet, hvor det fokuseres på barnets interesser, ønsker og behov. Ved at hjelperen i denne tiden opptrer trygg og med en oppriktig interesse og engasjement for barnet, vil en kunne bli bedre kjent og på denne måten danne grunnlag for å kunne utvikle en forståelse av hva som ligger bak barnets atferd.

Gjennom fokus på traumebevisst omsorg og dens prinsipper, har vår forståelse av temaet ført oss innom ulike aspekter ved utviklingstraumer. Det handler om relasjoner mellom barn og hjelper, kvaliteten på deres samspill og hjelpers kunnskap og holdninger (Drugli, 2015; Jørgensen & Steinkopf, 2013). Videre omfatter det hjelp til følelsesregulering, og hvordan trygghet kan skapes (Nordanger & Braarud, 2017). Etikken rammer også inn denne måten å arbeide på, da en som voksen har et ansvar i relasjonen som skapes med barn i en sårbar situasjon. Ansvar omhandler blant annet refleksjon over egne, så vel som barnets handlinger, samt en bevisst tankegang på hvorfor en handler som en gjør (Lingås, 2014).

Med dette forstår vi, at gjennom å jobbe ut i fra den grunnleggende tankegangen i traumebevisst omsorg, samles på mange måter alle de ulike fokusområdene vi har presentert i vår forskningsoppgave. Delene av kunnskap går i hverandre og utfyller hverandre, noe vi håper vil lede til økt refleksjon rundt temaet. Dette med hensikt å lede til en besvarelse på *hvilken kunnskap trenger ansatte i barnehage og skole for å bidra til og fremme resiliens hos barn med utviklingstraumer?* Videre vil vi i det påfølgende kapittelet redegjøre for de metodiske tilnærminger vi har benyttet oss av i vår forskningsoppgave.

3.0 Metode

En metode er et redskap som hjelper oss til å samle inn den informasjonen vi trenger i forhold til det vi vil undersøke. Siden det finnes ulike metoder som kan anvendes, er det viktig å overveie ulike fremgangsmåter. Når vi velger én bestemt metode, er det fordi vi mener at den vil gi oss gode data, samt belyse spørsmålene våre på en faglig interessant måte (Dalland, 2013).

Vårt valg falt på litteraturstudie, da vi anså dette som den mest hensiktsmessige metoden å besvare vår problemstilling og forskningsspørsmål på. Formålet var å samle relevant faglitteratur og forskning fra området på en måte som gjør at det kan benyttes som et arbeidsverktøy. Vi vil ta for oss forskningsstrategien vi benyttet, samt gi en innføring i vårt vitenskapsteoretiske perspektiv. Deretter vil vi redegjøre for utvalg av data og prosessen rundt dette, og hvilke kriterier vi la til grunn. Vår databasesøking vil videre fremlegges, før resultatet av vår forskning blir presentert og funnene analyseres. Forskningsetiske overveielser vil bli belyst, før vi avslutningsvis presenterer en kvalitetsvurdering av vår studie.

3.1 Forskningsstrategi og vitenskapsteoretisk perspektiv

Ut i fra vår problemstilling har vi valgt å bruke en kvalitativ forskningsstrategi, som da vil legge føringer for metodebruk. En kvalitativ metode kjennetegnes blant annet av hvordan individene tolker sin sosiale verden, samt fokus på ord fremfor kvantifisering i analysen av dataene (Bryman, 2016). Den innebærer innsamling og systematisering av kunnskap med mål om å få en dypere forståelse av det problem som studeres (Forsberg & Wengström, 2013).

Vi valgte å bevege oss innenfor den kritiske rasjonalismen, og dens filosofiske kjerne om at menneskelig erkjennelse aldri vil fremstå som endelig, og dermed ikke er sikker.

Videre innebærer ståstedet en erkjennelse om at vi som forskere nærmer oss sannheten ved å eliminere teorier som er feilaktige (Gilje & Grimen, 2013). Samtidig, i arbeidet med å fortolke en tekst eller et annet meningsfullt fenomen, er det viktig å ha noen ideer om hva en skal se etter. Uten våre ideer vil vi ikke vite hva vi skal rette vår oppmerksomhet mot. Vi kan ut i fra dette si at vi ikke møter verden forutsetningsløst, men tar med oss en forforståelse, som er et nødvendig vilkår for at vi skal kunne forstå det vi skal undersøke.

På en annen side er det viktig å være bevisst sin forforståelse. Dette finner vi støtte i innenfor den kritiske rasjonalismen, hvor et sentralt punkt er vår evne til å opptre kritisk både overfor egne så vel som andres oppfatninger omkring ulike temaer (Gilje & Grimen, 2013).

Videre vil denne overordnede måten å forstå forskning på lede oss inn på hermeneutikken. Den innebærer å se på at store deler av forskningsprosessen kan oppfattes som en fortolkningsprosess. Det kan være i form av meningsfulle fenomener som for eksempel atferdsmønstre, normer, verdier og sosiale rollemønstre, noe hermeneutikken gjenspeiler (Gilje & Grimen, 2013). I denne sammenhengen fremstår den hermeneutiske sirkel som en sentral del av forståelsesrammen for vårt prosjekt. Den kan forklares på denne måten: “All fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del - mellom det vi skal fortolke, og vår egen forforståelse. Hvordan fenomenet skal fortolkes, er avhengig av hvordan konteksten fortolkes, og omvendt” (Gilje & Grimen, 2013:153). Barn som er eller har vært utsatt for traumatiske situasjoner er en sammensatt gruppe, og for at vi skal kunne forstå helheten av det vi undersøker, må vi se på alle delene av barnet og av konteksten.

I vår oppgave vil den kvalitative forskningen legge vekt på en induktiv strategi. Det vil si at vi har som formål å generere teori ved å starte med et empirisk fenomen, for deretter å finne teorier som bygger oppunder fenomenet (Bryman, 2016). Med et induktivt standpunkt blir teorien et resultat av forskning som involverer slutninger trukket ut av observasjoner. Da den teoretiske refleksjonsfasen på datasettet var utført, ønsket vi imidlertid å samle ytterligere data for å kontrollere om teorien holdt mål eller ikke. Strategien blir ofte kalt iterativ og kan forklares som gjentagende, og involverer en veving frem og tilbake mellom data og teori (Bryman, 2016). Ved å bruke denne strategien innebar det at analyse ble gjort i flere omganger, og vi utviklet gradvis mer kunnskap om utviklingstraumer. Videre fikk vi økt bevissthet rundt hvilke data som var relevante i henhold til vår problemstilling (Aasen & Amundsen, 2016).

3.2 Litteraturstudie som metode

For å besvare problemstilling og forskningsspørsmål på best mulig måte valgte vi en litterær oppgave, som innebærer at oppgaven i hovedsak bygges på skriftlige kilder (Dalland, 2013). Denne form for oppgave har forskjellige betegnelser, som blant annet litteraturoppgave, litteraturgjennomgang eller litteraturstudie. I vår studie har vi valgt å bruke betegnelsen litteraturstudie, og det innebærer å studere litteraturen, samt teoretiske- og empiriske artikler. Vi undersøker altså det som er skrevet om empirien (Støren, 2013). Empiri kan forklares som kunnskap bygd på erfaring (Dalland, 2013; Gilje & Grimen, 2013).

En litteraturstudie kan defineres som å systematisk søke, samle, kritisk vurdere og sammenfatte litteraturen innenfor et valgt tema eller problemområde (Forsberg & Wengström, 2013; Støren, 2013). Det foretas en sekundæranalyse av allerede eksisterende litteratur og forskning (Bryman, 2016). Valget falt på denne metoden fordi vi anså at den ville gi oss tilgang på relevant og kvalitetsmessig god data i forhold til vår problemstilling. Samtidig tolket vi at det kunne oppstå etiske utfordringer ved en annen form for tilnærming, ettersom studien omhandler et sensitivt og personlig tema, hvor vi også har begrenset oss til en sårbar gruppe; barnehagebarn og barn på småskoletrinnet.

En annen faktor som spilte inn var at vi ønsket å unngå risikoen for å ikke få tilgang på nok materiale, noe man kan oppleve ved andre metoder som for eksempel frafall ved intervju eller spørreskjema. Frafall kan forklares som at personer i utvalget velger å ikke samarbeide eller delta (Bryman, 2016; Forsberg & Wengström, 2013). Videre ønsket vi å sammenfatte allerede eksisterende forskning og faglitteratur på en måte som gjør det anvendbart i det praktiske arbeidet med barn som har blitt utsatt for traumatiske opplevelser. Vi anså at vi på denne måten kunne få mer tid til analyse. Basert på tidsperspektivet, ville det også kunne være vanskelig å skaffe data av tilsvarende kvalitet som allerede eksisterende forskning på feltet (Bryman, 2016). Vi valgte dermed bort muligheten til å forske selv, eksempelvis gjennom intervju eller spørreskjema, og lot faglitteratur og forskning være grunnmuren i vår fremstilling.

3.3 Utvalg og analyse

Det er bestemte regler for bruken av empiriske data i forskning, og sentralt i denne sammenheng er et krav om systematisk utvelging av data. Reglene er til for å kunne hindre at de data som er valgt, skal kunne påvirke resultatet i en undersøkelse. Likevel vil det innenfor mange kvalitative metoder være utfordrende med et systematisk utvalg. Dette fordi man ofte henvender seg til enkeltpersoner eller grupper man anser har kompetanse om det valgte tema, og dermed noe å bidra med i studien. En slik utvelgelse av data kalles et strategisk utvalg (Dalland, 2013).

For at databaser skal være relevante i en litteraturstudie må de i hovedsak inneholde primærstudier og ikke sekundærkilder, siden en litteraturstudie per definisjon skal inneholde primærkilder (Støren, 2013). Siden formålet med vår studie er å bidra til økt forståelse og kunnskap om utviklingstraumer, samt hvordan dette kan benyttes i praksisfeltet, valgte vi et strategisk utvalg. Vi valgte data fra allerede eksisterende teori og forskning på feltet, fordi vi mener at dette genererer relevant materiale og kan gi oss mye informasjon både i forhold til forskningsspørsmål og problemstilling.

Vi ønsket å analysere dataene ved å benytte tematisk innholdsanalyse, ettersom denne metoden innebærer å undersøke dataene med tanke på å finne kjernetemaer. Det vil si at dataene ble kategorisert i mindre deler, noe som bidro til å gjøre prosessen mot å besvare vår problemstilling mer oversiktlig (Bryman, 2016). Dette med tanke på å i størst mulig grad kanalisere aktuelle forskningsfunn inn mot problemstilling og forskningsspørsmål. For å finne kjernetemaer er koding et viktig stadium i prosessen, og ifølge Bryman (2016) er det to hovedelementer i koding. Det ene er å designe en oversikt for hvordan data om et fenomen kan bli kodet. Det andre er når man lager kodeskjema for innholdsanalyse er det viktig å være oppmerksom på at det er klarhet i hvordan man skal kode - kategoriene må ikke overlappe hverandre (Bryman, 2016). Med dette som utgangspunkt ble søkeord formulert, og utvalgsriterier identifisert og valgt. Vi foretok en manuell søking gjennom Google, Google Scholar, BIBSYS samt forskning.no, og fant mastergradsoppgaver og andre forskningsartikler som berørte vårt tema. Våre søkeord var *traumer*, *utviklingstraumer*, *relasjonstraumer*, *relasjonsbygging*, *reguleringsstøtte* og *tilknytning*.

Vi utførte deretter et sekvensielt utvalg, som innebærer at man begynner med et mindre utvalg, for deretter å utføre en preliminær, det vil si en foreløpig analyse og videre komplettere med ytterligere data som kan tilføre studien ny kunnskap (Forsberg & Wengström, 2013). Videre gikk vi over referanselister for å finne primærkilder som også kunne føre oss til andre artikler, tidsskrifter og faglitteratur som berørte vårt tema. Dette var en tidkrevende og omfangsrik prosess med mye lesing, og det var godt med råd fra veileder om at det var lurt å skrive underveis. Vi skrev deretter sammendrag av det vi mente var relevant for vår studie. Ved å lese forskning og faglitteratur om traumefeltet, førte det oss til nye relevante begreper og referanser. Dette kunne vi benytte ved videre søk for å innhente mer materiale.

Ut fra resultatene dette gav oss, basert på inklusjons- og eksklusjonskriteriene for vår studie, samt nye funn, spesifiserte vi søkeordene ytterligere. Vi benyttet oss da av søkeordene *utviklingstraumer-ettervirkninger*, som igjen ledet oss frem til nye søk. Søkene omfattet begrepene *resiliens*, *dissosiasjon*, *traumebevisst omsorg*, og *reguleringsstøtte*. Deretter tok vi et nytt utvalg som ble utgangspunkt for vårt datamateriale. Vi leste gjennom utvalget og plukket ut det vi mente var tilsynelatende relevant i forhold til vår problemstilling og forskningsspørsmål. Etterhvert som vi hadde lest grundig gjennom materialet og skrevet ned hovedideene, dukket det opp nye funn, som førte til at våre eksklusjonskriterier ble revidert og tilpasset.

Å gjennomgå og ta stilling til eksisterende litteratur, er ifølge Bryman (2016) avgjørende for studien. Hovedformålet med dette er å få en oversikt over hva som allerede eksisterer av forskning på området, samt at man former studien slik at den danner et grunnlag for- og berettiger det man skal forske på.

Inklusjonskriterier vi benyttet:

- Må inneholde relevant forskning i forhold til utviklingstraumer.
- Må inneholde både nasjonal og internasjonal forskning, primært fra USA, Storbritannia og Norge.
- Vårt fokus vil være på barn i alderen 0-10 år, det vil si barn i barnehage og småskole.

På bakgrunn av våre søk, fant vi at det er gjort mye forskning på feltet i USA og Storbritannia, noe som dermed ble sentralt i valg av forskningsmateriale. Samtidig valgte vi å ta for oss forskning som er relatert til Norge og Skandinavia, for å knytte vår oppgave til norsk kontekst.

Eksklusjonskriterier vi benyttet:

- Vi inkluderte ikke ungdom og voksne i vår studie. Det vil si at vårt fokus var på hjelp og tidlig innsats, og at de valgte tiltak er rettet inn mot barn. Vi vil derimot presisere at deler av forskningen vi benytter omhandler voksne, for å illustrere konsekvenser av traumatiske hendelser tidlig i livet.
- Materialet skal ikke inneholde terapi, ettersom barnehage- og skoleansatte ikke har som oppgave å arbeide terapeutisk.
- På grunn av rammene vi har å forholde oss til i en mastergradsoppgave, har vi valgt bort temaer som omhandler foreldresamarbeid og tverretattlig samarbeid. Dette for å gi oss mulighet til å gå dypere inn i våre valgte temaer.

3.4 Forskningsetiske overveielser

Forskningsetikk har som formål å regulere forskningen etisk, og i Norge og flere andre land er det opprettet forskningsetiske komitéer (Gilje & Grimen, 2013). Et eksempel på dette er Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016).

Komitéen påpeker at en som forsker er forpliktet til å følge lovfestede forskningsetiske normer, og forklarer begrepet forskningsetikk slik: "et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet" (NESH, 2016:1).

Forskningsetikk viser til et komplekst sett av verdier, normer og institusjonelle ordninger som regulerer vitenskapelig aktivitet. Pedagogikk- og samfunnsforskere kan stå overfor komplekse utfordringer som stammer fra konflikten mellom juridisk og moralsk bindende prinsipper. På den ene siden for å beskytte deltakerne, og på den andre siden i forhold til standarder og kriterier for kvalitet og relevans (Tangen, 2013).

Forskeres etiske ansvar er relatert dels til forskermiljøet og dels til enkeltpersoner eller institusjoner som blir forsket på, herunder ansvar for formidling og bruk av forskningen. Sistnevnte refererer til en samfunnsmessig rolle og verdien av forskning. Således kan forskningsetikk inndeles i tre domener, hvor det ene er etikk innenfor forskningsmiljøet, det andre er beskyttelse av forskningsdeltakere og det tredje er rollen og verdien av pedagogisk forskning i samfunnet (Tangen, 2013). Det handler blant annet om å ivareta personvernet ved planlegging, gjennomføring og rapportering av forskning, samt å sikre troverdigheten av forskningsresultatet (Dalland, 2013). Personvern kan forklares med at forskeren skal respektere forskningsdeltakernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse (NESH, 2016). Det er viktig å være bevisst på hvordan etiske verdier som for eksempel sensitivitet, autonomi, rettferdighet og respekt blir ivaretatt gjennom hele prosessen (Tangen, 2013).

Etiske utfordringer kan oppstå så tidlig i forskningsprosessen som ved temavalg, eller ved formulering av problemstilling og forskningsspørsmål, og man bør derfor allerede da reflektere over konsekvensene av det man planlegger å gjøre (Dalland, 2013; Tangen, 2013). Ettersom vi har valgt en oppgave som er basert på en litteraturstudie, har vi studert og sammenfattet allerede eksisterende faglitteratur og forskning (Dalland, 2013; Forsberg & Wengström, 2013; Støren, 2013). Det var derfor ikke i like stor grad behov for å beskytte kildene, og det var heller ingen krav om godkjenning fra forskningsetisk komité. Vårt valg av tema omfattet likevel en sårbar gruppe, og vi hadde derigjennom et ansvar for å ivareta deres interesser og integritet gjennom vår fremstilling (Tangen, 2013).

Ved systematiske litteraturstudier bør, ifølge Forsberg og Wengström (2013), etiske overveielser gjøres i forhold til utvalg av data, samt ved presentasjon av resultat. Siden undersøkelsesfeltet i en litteraturstudie er tidligere dokumentert kunnskap, og spørsmålene derfor må stilles til litteraturen, er det viktig at man velger vitenskapelige studier som er godkjent av en etisk komité, eller hvor forskeren har gjort nøye etiske overveielser (Forsberg & Wengström, 2013).

3.5 Kvalitetsvurdering

En utfordring man kan møte på er rollen som forsker og bevisstheten rundt den. Det var derfor viktig å være oppmerksomme for å ikke bli farget av andres verdier, prioriteringer eller egen forforståelse. Vi jobber begge innenfor feltet vi har valgt å forske på, og tar gjennom dette med oss en oppfatning av praksisfeltet inn i vår studie. Det var derfor viktig å være åpne for funn vi gjorde i forskning og faglitteratur. Vårt formål var ikke å gå inn i en rolle som advokater for enkelte aktører, men å frembringe mer kunnskap og forståelse for temaet. Et annet fremtredende poeng i denne sammenhengen, var å presentere vårt materiale på en måte som ikke fører til at barnehager og skoler føler seg kritisert i sin måte å møte barn med utviklingstraumer på. I en forskningsprosess må man evne å balansere friheten til å forske opp mot å unngå en form for systematisk kritikk rundt arenaene det fokuseres på. En balanse mellom beskyttelse av berørte og kvalitet på forskningen var dermed viktig (Tangen, 2013).

Forskningens kvalitet knyttes videre opp mot validitet og reliabilitet. Validitet handler om gyldigheten av våre forskningsfunn. Målet er korrespondanse mellom empiri og teori. Dette betegnes som indre validitet. Ytre validitet omhandler på sin side graden av hvorvidt en studie kan bli kopiert, altså generaliserbarheten av funnene. Dette for å sikre kvalitet og gjennomsiktighet i studien. Når det gjelder sosiale studier vil dette kunne være en utfordring, da det er umulig å “fryse” en sosial hendelse. Det vil si at hendelser aldri er helt like, og er i så måte ikke repliserbare (Bryman, 2016).

Et grunnleggende krav i forskning er ifølge Dalland (2013) at data må være relevante for problemstillingen. Kravet gjelder både for søk av data i litteraturen og om mennesker er informasjonskilde. Kvaliteten på dataene må ikke bli tatt for gitt. Det vil si at selv om det tilbys data av høy kvalitet, må man være kritisk i sitt utvalg. Det er derfor viktig å gjøre rede for de valg og vurderinger som blir gjort, og derigjennom begrunne relevansen. Det er altså ikke nok at kildene er relevante, men data som hentes fra kildene må også være dekkende for vår problemstilling. En kvalitetsvurdering av de artikler som velges, er derfor avgjørende (Bryman, 2016; Dalland, 2013). Basert på dette var det derfor viktig å være bevisst de valg vi gjorde, gjennom blant annet å benytte fagfellevurderte artikler for å sikre kvalitet og troverdighet.

En studie bør ta sikte på ekthet, og dette inneholder ulike kriterier. Ærlighet blir i denne sammenhengen et fremtredende begrep. Det omhandler at forskningen skal bestrebe og representere varierte synspunkter fra de ulike aktørene i studien. Videre er ontologisk ekthet sentralt. Det innebærer at vår studie skal bidra til at ansatte i barnehage og skole skal få en bedre forståelse av utviklingstraumer. Samtidig vil en opplærende ekthet kunne innebære en hjelp til ansatte i barnehage og skole når det gjelder å forstå atferden barn med utviklingstraumer utviser (Bryman, 2016). Videre må det bestrebes å gi fagmiljøet vi retter oss mot en stimulans til et engasjement rundt egne og andres holdninger til temaet, noe som betegnes med katalytisk ekthet. Til sist omhandler ekthet konsekvenser i form av om de studien retter seg mot, tar de nødvendige skrittene for å forplikte seg til handling. Dette kan forklares med ha evne til å se barnets signaler og sette igang tiltak, og kan betegnes som taktisk ekthet (Bryman, 2016).

For å øke forskningsoppgavens troverdighet, er reliabilitet viktig. Det handler om pålitelighet og graden av om en studie kan bli kopiert. Forskningen må altså være intersubjektivt tilgjengelig. Med det menes at forskningen vi foretar oss ikke skal fremstå som subjektiv, men i prinsippet kunne gjentas av andre, med samme resultat (Gilje & Grimen, 2013). Reliabilitet fremstår dermed, i likhet med validitet, som et sentralt moment i forhold til kvalitetssikring av materialet vi presenterer (Bryman, 2016). Ved å oppgi søkeord, databaser og inklusjon- og eksklusjonskriterier, har vi forsøkt å styrke troverdigheten, samt å gjøre studien mest mulig etterprøvbar.

Troverdigheten i forskningen bør bestå av ulike momenter. For det første bør den ta sikte på holdbarhet. Det innebærer en bekreftelse på at forskerne har forstått den sosiale verden rett sammenlignet med forskerfunn gjort av andre, noe som kan betegnes som indre validitet. Dette vil medføre en forsikring om at forskningen er utført ifølge prinsippene om god praksis. For det andre bør forskningen ha en overføringsverdi. Som pedagogiske forskere ønsker vi gjennom vår studie å utvikle kunnskap som bidrar til å fremme læring og utvikling, samt å skape gode oppvekstvilkår for barn med utviklingstraumer. Med dette som formål, ønsker vi at vår studie skal ha en overføringsverdi til andre, slik at kunnskapen kan benyttes i praksis. Dette med henblikk på å oppnå ytre validitet.

Det tredje punktet omhandler pålitelighet (Bryman, 2016). Selv om data i utgangspunktet er relevante, må de også være samlet inn på en måte som gjør at de er pålitelige (Dalland, 2013). Det retter seg mot at forskere bør ha en utprøvende tilnærming. Det vil si åpenhet rundt sitt forskningsmateriale, slik at det kan granskes for å sjekke hvor nøye alle prosedyrer har blitt fulgt (Bryman, 2016). Videre er det viktig for troverdigheten at man gjør rede for alle artikler som er inkludert i studien, samt presenterer alle resultater (Forsberg & Wengström, 2013). Sist finner vi bekreftbarhet. Det handler om å ikke la personlige verdier eller teoretiske tilbøyeligheter få innflytelse på forskning og forskningsfunn, altså objektivitet (Bryman, 2016; Dalland, 2013).

Som forskere er det viktig å være seg bevisst sine verdier både på det menneskelige, faglige og det politiske plan. På denne måten vil forskeren bedre kunne skille ut vitenskapens verdier, og forholde seg til dem. Objektivitet kan forklares som å være saklig eller upartisk. Å være objektiv innebærer å ikke la personlige oppfatninger dominere, og det forventes at resultatet er upåvirket av forskeren. Videre vil det si at det er viktig å være ærlig på hva vår subjektivitet innebærer, og synliggjøre i hvilken grad dette kan virke inn på saklighet og upartiskhet. Vi må dermed redegjøre for våre egne verdistandpunkter til det vi undersøker. Med hvilke briller ser vi problemet? Hvilken posisjon har vi innen feltet vi undersøker? (Dalland, 2013).

I forhold til det ovennevnte, er det følgelig nok et moment vi må være bevisst på i forhold til vår forskningsoppgave. Våre funn relateres til barnehagebarn og småskoletrinnet. Følgelig må vi være oppmerksomme på at funnene kunne vært annerledes dersom vi hadde rettet fokus mot ungdom eller voksne.

3.6 Styrker og svakheter med litteraturstudie som metode

I en litteraturstudie baserer man seg, som nevnt tidligere, på allerede eksisterende teori og forskning, noe som innebærer søk i et stort og omfattende materiale (Forsberg & Wengström, 2013; Støren, 2013). Å ha tilgang til store deler av forskning som finnes på feltet, er en styrke. Samtidig ble utfordringen i dette å komme frem til de funn som var mest mulig relevante og dekkende for vår problemstilling - og hvordan vet man det? Hvordan kan man sikre seg å ikke utelate viktige relevante studier? Dette kan knyttes opp mot hvilken posisjon vi har innen feltet vi undersøker, og vår evne til størst mulig grad av objektivitet i vår forskning (Bryman, 2016).

Det vil si at det alltid vil være en risiko for å utelate studier som kunne vært viktige i forhold til vår studie, og det vil med stor sannsynlighet alltid finnes en form for subjektivitet gjennom måten vi tilegner oss materialet på. Med tanke på alt som finnes av tilgjengelig forskning og faglitteratur på området, hadde vi heller ikke mulighet til å rekke gjennom alt, basert på de rammene vi arbeidet innenfor. Vi som forskere måtte derimot velge mest mulig strategisk ut i fra våre søkeord og våre fokusområder. Dette fikk vi utover i prosessen også understøttet, ved at våre valg ble bekreftet gjennom forskning og faglitteratur vi anså som relevant for å besvare vår problemstilling og forskningsspørsmål.

Styrker med innholdsanalyse er at det er en objektiv og gjennomiktig metode for analyse. Utvalgsprosessen er oversiktlig, noe som bidrar til å gjøre det lettere gjennomførbart med oppfølgingsstudier. Samtidig trenger man ikke like grundig å ta for seg etiske granskninger som metoder der det kreves tillatelse fra deltakerne. En svakhet ved innholdsanalyse er at den bare kan bli så god som dokumentene som finnes på området (Bryman, 2016).

Muligheter assosiert med analyse av data som har blitt samlet av andre er som nevnt tidligere en sekundær analyse av data. Fordeler ved sekundær analyse er at den gir tilgang til data av god kvalitet for en brøkdel av ressursene en selv må bruke ved innsamling (Bryman, 2016). Siden datainnsamling er tidkrevende vil sekundæranalyse spare deg for dette, og du vil som nevnt tidligere kunne bruke tid på analysen. Samtidig er det også noen begrensninger ved sekundæranalyse, derigjennom at man ikke har kjennskap til det innsamlede materialet. Siden det er samlet av andre er det nødvendig for oss som forskere å ha en tilvenningsperiode, fordi mye av det som er samlet inn kan være store komplekse datasett som ikke må bli undervurdert, og krever derfor mye tid til lesing (Bryman, 2016).

Ved å benytte internasjonale søkebaser og internasjonal forskning, får man tilgang på store deler av forskningen som finnes på vårt valgte felt. Dette kan bidra til en mer pålitelig studie. Samtidig ser vi at det kan finnes språklige begrensninger som for eksempel begrensninger i vår egen språkkompetanse, samt begrensninger i forhold til tilgjengelig oversettelsesverktøy. Selv om vi har bestrebet oss på å få frem en så riktig forståelse som mulig, kan dette ha spilt inn i forhold til å forstå og tolke det litteratur og forskning vil formidle. Vi må derimot være klar over at vi ved denne formen for studie, mister forståelsen innenfra, i forhold til den sosiale konteksten dataene ble produsert i (Bryman, 2016).

3.7 Samarbeid gjennom prosessen

Vårt samarbeid har i stor grad hatt Google Docs som en felles plattform. Temaer og arbeidsoppgaver har blitt fordelt, hvorpå vi etter hver våre skriveøkter har samlet materialet i et felles dokument. Vi har gjennom prosessen hatt mye telefonkontakt mens vi har utarbeidet og utbedret vårt materiale, og har i tillegg møttes for felles tankeutveksling og skriving. Det har bidratt til en økt refleksjon og jevn fremdrift i en omfattende lese- og skriveprosess. Prosessen har opplevdes som gjensidig bidragsytende, hvor begge har lagt ned mye arbeid på vei mot å nå målet.

4.0 Funn

Vi har gjennom faglitteratur og forskning funnet flere faktorer som utmerker seg. I henhold til vår problemstilling, som omhandler å fremme resiliens, fremkommer viktigheten av *forståelse og kunnskap om resiliensfremmende prosesser* som betydningsfulle (Borge, 2010; Rutter, 2000; 2012; Ungar, 2005; 2012). Videre fremstår *tilknytningsteorien* som sentral i forståelsen av utviklingstraumer. Den peker på viktigheten av en trygg tilknytning i tidlige barneår, og hvordan den senere er avgjørende for kvaliteten på tilknytningsmønsteret, samt *relasjoner mellom barnet og miljøet* (Bowlby, 1969; Ainsworth, 1973). Dette ledet til *transaksjonsmodellen* som har hatt stor betydning for å forstå og forklare barnets utvikling i interaksjon med sine omsorgspersoner. Modellen har fokus på hvordan kjennetegn ved barnet opptrer i et gjensidig samspill med primær-omsorgspersoner, men også de som fremstår som *signifikante andre* i dets miljø (Sameroff & Chandler, 1975).

Videre kom det frem at *relasjonens betydning- og den voksnes rolle* står sentralt i utviklingstraume-sammenheng. Gode relasjoner har stor betydning for barnets utvikling, og det er den voksnes ansvar å skape- og inngå i gode relasjoner med barnet (Drugli, 2015; Killén, 1994; Røkenes & Hanssen, 2006). Ved å gå dypere inn i relasjonens betydning, fremkom *traumebevisst omsorg* som en grunnleggende tilnærming innenfor vårt temaområde, ettersom den fokuserer på å skape *trygghet, relasjonsbygging og hjelp til følelsesregulering* (Jørgensen & Steinkopf, 2013; Nordanger & Braarud, 2017).

Det interessante innenfor de ovennevnte funnene, er likevel resiliensbegrepet. Det er her vi søker svar i forhold til vår problemstilling. En sammenstilling av funnene i materialet peker mot at dersom de ovennevnte faktorene sammenstilles, vil det kunne bidra til å fremme resiliens (Borge, 2010; Rutter, 2000; 2012; Ungar, 2005; 2012).

Likevel velger vi å ta med oss funn fra studier utført av Mann (2005), da de kan tilføre et nytt perspektiv på resiliensforskningen. Forskningen retter fokus mot hvem som besitter retten til å definere hvorvidt et barn er resilient eller ei. Synet som her ble fremmet, setter barnet i en posisjon i forhold til å selv sette ord på sin egen opplevelse av tilfredshet og trygghet, samt egne beskrivelser av de reelle årsakene til følelsene det uttrykker.

Slik vi ser det, styrker dette barnets stemme, gjennom fokus på *barnets subjektive opplevelse* om hva som fra barnets side oppleves som livskvalitet. Dermed er det barnet som på mange måter blir den førende part, til forskjell fra den tradisjonelle tilnærmingen, der definisjonsmakten ofte ligger hos de voksne.

Gjennom de foregående kapitlene har vi belyst noen aspekter ved utviklingstraumer hos barnehage- og skolebarn. Videre har vi redegjort for ulike sider ved litteraturstudie som metode, samt vår fremgangsmåte for å i størst mulig grad styrke troverdigheten av studien. Med disse refleksjonene i bunn, vil vi nå gå over i en drøftingsdel. Fokus vil rettes mot relevante funn i henhold til vår problemstilling, med vekt på resiliensfremmende prosesser.

5.0 Drøfting

Gjennom drøftingen ønsker vi å innby til refleksjon rundt vårt valgte tema. For å søke svar på problemstillingen, vil vi diskutere hvordan det kan frembringes økt fokus på- og kunnskap om utviklingstraumer. Videre vil vi, basert på hvilke følger eksponering av traumer kan ha, skildre hvilke tilnærminger som er tilrådelige for at ansatte i barnehage og skole skal kunne fremme resiliens hos barn med utviklingstraumer. Gjennom dette ønsker vi å etablere et felles perspektiv og forståelsesramme for ansatte i barnehage og skole. Våre forskningsspørsmål vil dermed ligge til grunn i prosessen mot å besvare problemstillingen, som omhandler kunnskapen ansatte i barnehage og skole bør inneha for å kunne bidra til å utvikle resiliens.

Som nevnt i metoddelen, er størst mulig grad av objektivitet noe vi som forskere etterstreber i vår fremstilling. Vi er likevel bevisste på at våre egne verdistandpunkter vil kunne farge våre refleksjoner, samt de valg vi har tatt. Dette ettersom vår posisjon innen feltet vi undersøker innebærer en direkte kontakt med barn med utviklingstraumer. Vi argumenterer derimot for at dette kan være med å styrke budskapet vi ønsker å formidle. Noe vi begrunner med at vi på den ene siden har førstehånds erfaringer fra praksisfeltet, og på den andre siden kan relatere dette til faglitteratur og forskning.

5.1 Sammenfatning av funn for videre drøfting

I de senere årene er det vist gjennom forskning av Dyregrov (2010), samt Nordanger og Braarud (2017) at traumer i barnealderen kan ha innvirkning på flere sider ved barnets utvikling. Dette kan medføre at det vil kunne bli vanskelig å løse de utviklingsmessige oppgavene det står overfor. Om de traumatiske opplevelsene opphører, vil barnet gjennom nye erfaringer og trygt samspill med andre ha mulighet til å gjenetablere en opplevelse av trygghet. I forskningsfeltet (Raundalen & Schultz, 2006; Rutter, 1998), påpekes det videre en entydig betydning av tidlig intervensjon for å kunne forebygge en negativ utvikling hos barn som er utsatt for ulike former for traumatiske opplevelser. Vi ser her viktigheten av barnehagens og skolens rolle i forhold til dette, ettersom barn tilbringer mange viktige år innenfor disse arenaene.

Videre fremkommer det gjennom våre funn at kunnskap om hvordan sosial samhandling kan forstås, er av stor betydning. Som hjelper bør en inneha en forståelse for hva som kan bidra til at barn med utviklingstraumer får en opplevelse av at barnehagen og skolen er et trygt sted å være. Dette støttes av forskning gjennom Dyb og Stensland (2016), Dyregrov (2010) og Killén (1994), som retter fokus mot at for mange barn kan hjelpen være avgjørende for hvordan de traumatiske hendelsene håndteres. Samtidig må en være oppmerksom på at mange barn som trenger hjelp ikke nødvendigvis uttrykker dette. I studien av Øverlien (2012) fremkom det at de fleste barn uttrykker at de ikke vil, er i tvil eller ytrer motstand mot å fortelle eller be om hjelp utenfor familien. Siden barnet ofte ikke selv forteller eller ber om hjelp, vil det kunne bli en utfordring for hjelpere som møter de utsatte barna gjennom sitt arbeid. Det er dermed viktig at voksne rundt barnet kan se at det ikke har det bra, og lure på hvorfor. Utfordringen går ut på å se hvert enkelt barns behov, samt tilpasse hjelpen etter behovene (Killén, 1994).

For å kunne ta gode valg og igangsette tiltak, er det som tidligere nevnt, viktig at ansatte i barnehage og skole forstår prosessen barnet gjennomgår etter traumer. Vi relaterer dette opp mot forskningsspørsmålet som omhandler *hvilke følger eksponering av ulike traumatiske hendelser kan ha for barns utvikling*. Dette med tanke på at gode, kunnskapsbaserte vurderinger og tiltak fra hjelpere kan gjøre en forskjell i dets hverdag (Dyb & Stensland, 2016; Raundalen & Schultz, 2006). Barn som har vært utsatt for traumatiserende hendelser, har behov for at hjelpere har som målsetting å styrke følelse av trygghet, formidle håp, samt støtte opp om egen mestring (Raundalen & Schultz, 2006).

Samtidig er det viktig å være bevisst at det kan være smertefullt og belastende for barnets hjelper å stå overfor situasjoner der barnet lider (Killén, 1994). Vi forstår dette som at det å være profesjonell i sin yrkesrolle vil kunne oppleves som utfordrende. Dette med tanke på at hjelpere også bare er et menneske, med behov for å bli støttet og anerkjent for den jobben en gjør. Støtten vil være av stor betydning i forhold til å kunne vurdere og utføre hensiktsmessige handlinger, samt evne til å fungere som den regulerende voksne (Nordanger & Braarud, 2014). Basert på det ovennevnte vil likevel det å våge og se disse barna være et viktig første skritt på veien mot å kunne bidra til å fremme resiliens.

5.1.1 Relasjoners betydning

For å kunne hjelpe barn med utviklingstraumer, viser vårt utvalg at forståelse og kunnskap om temaet har en sentral betydning. Samtidig kommer det frem at kunnskap om det enkelte barnet kanskje er vel så betydningsfullt (Breidvik, 2003). Det fremkommer av forskningen at nær tilknytning og gode relasjoner til en omsorgsperson viser seg å være en av de viktigste faktorene for å fremme resiliens (Borge, 2010; Rutter, 2000; 2012; Ungar, 2005; 2012). Videre vises det at prososiale arenaer som for eksempel barnehage og skole kan spille en kompenserende- og beskyttende rolle, basert på at barnet har gode rollemodeller og kan utvikle en god relasjon til signifikante andre. Å ha god relasjon til minst én signifikant andre er, som tidligere nevnt, en sentral faktor for å fremme resiliens (Borge, 2010). For å knytte resiliens opp mot den signifikante andre, finner vi støtte i Garmezy (1985). Han påpeker at resiliens kan fremmes gjennom at barn i risiko har gode ferdigheter når det gjelder å identifisere seg med rollemodeller i sitt ytre støtteapparat. Det vil si at i stedet for å søke profesjonell hjelp, benytter barnet seg av sitt uformelle sosiale nettverk, som eksempelvis venner, og voksne rundt det i barnehagen eller skolen (Werner & Smith, 1982).

Sett fra et forebyggende og kompenserende perspektiv ser vi på tilknytningsteorien som interessant. Påstanden om viktigheten av å ha kunnskap om barns tilknytning, samt å vektlegge dette i arbeid med barn med utviklingstraumer, oppleves dermed å bli styrket. Dette med tanke på å kunne forstå, se og tilpasse responsen etter barnets behov (Borge, 2010; Drugli, 2015; Rutter, 2000). Tilknytningsteorien vil med dette bidra til å kunne besvare *hvordan vi kan frembringe økt fokus på- og kunnskap om utviklingstraumer, samt etablere et felles perspektiv og forståelsesramme for ansatte i barnehage og skole.*

Tilknytningsteorien til Bowlby (1969) ble i begynnelsen møtt med en del kritikk ettersom den brøt med psykoanalysen og sosial læringsteori som frem til da hadde vært de dominerende teoriene innenfor utviklingspsykologien. Som et motsvar på kritikken, knyttet Bowlby (1997) empiriske funn til teorien, slik at grunnlaget for hans teori skulle bli styrket og bedre dokumentert. Dette førte til at flere ble åpne for denne forståelsen, men likevel fortsatte diskusjonene rundt tilknytningsteorien.

Et omdiskutert tema har vært om det finnes en sensitiv periode for utvikling av tilknytning. Som nevnt tidligere, hevdet Bowlby (1997) at om tilknytningen ikke ble dannet i en bestemt periode i barnets liv, ville det ikke kunne utvikle nye tilknytningsrelasjoner senere. Mange var uenige i dette, og mente at teorien om en sensitiv periode ikke stemte. Det ble vist til flere studier som konkluderer med at barn som ikke har hatt mulighet til å knytte nære relasjoner i tidlig alder, likevel vil kunne etablere tilknytning senere. Studier utført av Rutter (1998) fant at ikke alle barn opplevde skader i utviklingen grunnet manglende tilknytningsrelasjoner, på tross av risiko for skjevutvikling. Funnene viste at barn som ble flyttet fra et uheldig miljø tidlig, utviklet seg bedre enn de som ble flyttet senere i oppveksten. Dette gjenspeiler betydningen av tidlig intervensjon; jo tidligere tiltak igangsettes, jo større er sjansene for at barnet kan utvikle seg- og fungere godt. Med dette i bunn styrkes våre tanker om at barnehage og skole er viktige arenaer i barns oppvekst, og har en sentral rolle som forebyggende samt kompensierende miljøer for barn med utviklingstraumer.

5.2 Forskningsoversikt

Bowlby (1969) og Ainsworth og kolleger (1978) vektla i sin tilknytningsteori følelsesmessige bånd i relasjonen til omsorgsgivere. Bowlby fokuserte på styrken i relasjonen mellom barn og omsorgsgiver, og belyste betydningen av omsorgspersonens stimulering. Ainsworth og kolleger derimot, var opptatt av kvaliteten i relasjonen. En slik interaksjonistisk forståelse anså, ifølge Sameroff (2009), barnets miljø som avgjørende for dets utvikling, men tok derimot ikke barnets genetiske egenskaper med i betraktning. Sameroff og Chandler (1975) så på virkeligheten som mer kompleks enn som så, og hevdet at et problem ikke ene og alene kan lokaliseres hos barnet, eller som et resultat av barnets miljø. De undret seg over hva som gjorde at noen barn som vokste opp i risikofamilier fungerte godt, mens andre som kom fra velfungerende familier fikk psykiske vansker. Dette forklarte de med transaksjonsmodellen, som vektlegger en toveis sammenhengende effekt mellom barnet og dets miljø (Sameroff & Chandler, 1975). Ut fra en transaksjonistisk forståelse vektlegges hvordan barn og omsorgspersoner påvirker hverandre gjensidig over tid. Barnet og omsorgspersonene kan dermed vanskelig forstås uavhengig av hverandre, da det ikke bare foregår en interaksjon, men også en transaksjon (Hansen & Jacobsen, 2007).

5.2.1 Tilknytning gjennom en transaksjonistisk forståelse

For å belyse hvordan tilknytning mellom barn og ansatte i barnehage og skole kan forstås, har vi benyttet transaksjonsmodellen, og ser gjennom valget på tilknytning som transaksjonistisk (Sameroff, 2009). Med denne forståelsen har vi sett på hvordan barn og omsorgspersoner med sine egenskaper gjensidig påvirker hverandre i interaksjonen, og at barnet har en innvirkning på egen tilknytning. Transaksjonsmodellen ble en ny måte å se på forholdet mellom barnet og dets miljø. Der hvor forskning på barns utvikling tidligere hadde fokusert på hvilken effekt miljøet hadde på barnet, (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1969) vil en transaksjonistisk forståelse se på hvilken innvirkning barnet har på miljøet (Sameroff, 2009).

Kompleksiteten i transaksjonsmodellen åpner opp for intervensjoner på mange arenaer både når det gjelder å bedre kvaliteten på barns utvikling, så vel som omsorgspersonenes ferdigheter. Dette innebærer at barn som vokser opp med store belastninger i familien, verken er dømt eller beskyttet av sin eller omsorgspersonenes fungering alene. Derimot rettes fokus mot at også samfunnet de vokser opp i, og de muligheter og begrensninger dette medfører, spiller en sentral rolle. Fra et slikt perspektiv vil ikke barnets atferd kunne forklares ved egenskaper hos barnet alene, men som et resultat av faktorer i samspillet mellom barnet og dets miljø (Sameroff, 2009).

Et spørsmål som kan være interessant å se på i denne sammenheng, er om forståelsen kan knyttes til hvordan man i dag ser på barn. Tidligere var det kanskje en allmenn oppfatning om barn som en mer passiv aktør i eget liv, i den forstand at en ikke vektla barnets påvirkning på miljøet på samme måte som i dag. Holdningen hadde, slik vi ser det, en mer objektiv karakter, hvor barnet ble sett på som et uferdig objekt som skulle påvirkes og formes, noe som settes i kontrast til synet på barn i dag. Gjennom nyere forskning (Smith & Ulvund, 1999) er synet på barn i en endringsprosess, fordi det er vist at å se barn som subjekt er sentralt for dets utvikling. Å se barnet som subjekt, handler om å se det som en aktiv deltaker hvor det møtes med respekt, og som et medmenneske med egne tanker, meninger og følelser. I sin tur vil det kunne bidra til at hjelper i sitt arbeid ser viktigheten av barnets kompetanse, som i sin tur kan bidra til et ønske om å lytte til barnets erfaringer, intensjoner og ferdigheter (Bae, 2016).

Et annet spørsmål kan rettes mot om denne forståelsen vil kunne bidra til å styrke barnets interesser? Gjennom dette fokuset, ser vi det hensiktsmessig å komme inn på diskusjonen som omhandler definisjonsmakt og den voksnes rolle i denne sammenheng. Bae (1996) er opptatt av definisjonsmakten, og retter fokus mot relasjoner mellom barn og voksen. Hun påpeker at voksne er i en mektig posisjon basert på avhengighetsforholdet, noe som kan bidra til å sette barnet i en underlegen posisjon. Gjennom dette understrekes viktigheten av hvordan voksne bruker sin maktposisjon. Ved at ansatte i barnehage og skole tar barnets erfaringer og interesser på alvor og ikke definerer bort eller overser barnets erfaringer og behov, brukes maktposisjonen på en måte som kan fremme barnets selvstendighet og tro på seg selv. Videre mener Bae (1996) at det i sin tur kan føre til at barnet både utvikler en respekt for seg selv og andre.

Gjennom denne form for relasjon med barnet, forstår vi at hjelperen vil kunne utvikle relasjonsferdigheter basert på en gjensidig respekt. Ved å integrere og anvende ikke bare teori, kunnskap og ferdigheter, men også egne følelser, vil det kunne være et sterkt bidrag i relasjonsbyggingen. Dette med tanke på å skape den tryggheten barnet trenger i relasjonen (Nordanger & Braarud, 2017; Spurkeland, 2011). Med denne tankegangen i bunnen, vender pendelen seg mot den tidligere vektleggelsen av subjektiviteten, og hvordan hjelpers følelser vil kunne fungere som en radar. Det vil si at en fanger opp både prosesser i seg selv, hos barnet og i forholdet dem imellom (Drugli 2015; Killèn, 2012; Røkenes og Hanssen, 2006). Med dette i bunn, kan det argumenteres for at subjektiviteten i yrkesutøvelsen er en styrke.

I denne sammenheng vil det kunne være interessant å se på konsekvensen av at helper utøver sin rolle med en objektiv distanse. Dette med tanke på hvorvidt det kan være til hinder for å legge grunnlaget for en trygghetsskapende relasjon. Vil da den praksisnære teorien vi presenterer føre til en teorinær praksis? Spørsmålet leder oss inn på hva det innebærer å være profesjonell i relasjonen med det utviklingstraumatiserte barnet. Dette fordi begrepet profesjonell, slik vi forstår det, for mange settes i sammenheng med å ha en objektiv tilnærming. På denne måten kan det oppstå en forventning om at helper skal være upåvirket av sine personlige følelser og erfaringer. Sett fra et annet perspektiv, vil forholdet mellom å opptre profesjonelt og det å være personlig nødvendigvis være motsetningsfylt? Ved å la det personlige bli en del av profesjonaliteten, tolker vi at det vil kunne styrke kvaliteten på samspillet mellom barn og helper.

Forholdet mellom det å opptre profesjonelt og det å være personlig behøver slik sett ikke fremstå som en motsetning, men kunne utgjøre en betydelig del av profesjonaliteten. Dette for å kvalitetssikre prosessen barnet og hjelper gjennomgår, samt å kunne skape rom for en gjensidig forståelse, anerkjennelse og respekt (Bae, 1996; Drugli, 2015; Røkenes & Hanssen, 2006).

Gjennom de ovennevnte tilnærmingene, ser vi at det er ulike måter å se tilknytning på. Det klargjør et syn som på den ene siden tenderer mot å se på barnet som et objekt, noe som innebærer at det formes av omsorgspersoner og miljøet rundt (Ainsworth et al, 1978; Bowlby, 1969). På den andre siden derimot, åpnes det i større grad opp for å se på barnet som et subjekt, og en aktiv part i samspill med sitt miljø (Bae, 2016; Sameroff & Chandler, 1975). Med dette som grunnlag, ser vi at tilknytningsteorien gir oss kunnskap om hvilke faktorer som må ligge til grunn for at barnets utvikling skal forløpe på en utviklingsfremmende måte, samt hvilke faktorer som kan medføre risiko for skjevutvikling.

Å ha evne til å være- eller føle seg trygg i relasjoner med andre, er som nevnt noe som kan utvikles tidlig i livet. Trygghet i denne sammenheng trenger ikke nødvendigvis å være fysisk trygghet, men forstås som opplevd trygghet (Bath, 2008b). Dette med tanke på at barn med utviklingstraumer ofte har få og dårlige relasjoner med seg. Samtidig kan de ha opplevd avvisning og svik på flere områder, som i sin tur har medført en opplevelse av utrygghet. En konsekvens kan da vise seg gjennom at barnet kan møte andre med skepsis eller være avvisende (Nordanger & Braarud, 2014). En forståelse for at det kan være tidkrevende å bygge relasjon til barn med utviklingstraumer ser vi følgelig som viktig. Samtidig kan en forstå utfordringen, ettersom hjelper i disse relasjonene ofte vil kunne stå overfor ulike former for uønsket atferd, samt at barnet kan oppleves krevende, uforutsigbart og ambivalent. Det vil imidlertid ikke bety at en skal gi opp, men krever en utholdenhet fra hjelper så vel som for barnet. Det er prosessen i seg selv som må ses på som det sentrale, og gjennom den vil resultatene vise seg (Nordanger & Braarud 2011; Raundalen & Schultz, 2006).

I en traumebevisst omsorg sammenheng, ses opplevd trygghet som det viktigste fokusområdet for hjelpere, noe som legger føringer for at det bør være fundamentet i det relasjonsskapende arbeidet. Likevel vil en visshet om at en del av barnets atferd ikke er styrt av planlegging og fornuft, samt å ha evne til å se bak atferden, være sentralt i arbeidet med barn med utviklingstraumer (Jørgensen og Steinkopf, 2013).

Basert på dette, understøttes betydningen av sensitive hjelpere. Dette fremkommer også gjennom Ainsworth et al., (1978) og Bowlbys (1969) forskning, som retter fokus mot at for å kunne utvikle trygg tilknytning samt trygghet i relasjoner, fordres et oppvekstmiljø med sensitive omsorgspersoner som anerkjenner og støtter barnet.

5.2.2 Temperament i interaksjonssammenheng

Rutter (2000) beskriver at i en interaksjonssammenheng vil barnets egenskaper, som for eksempel temperament, kunne påvirke andre personers måter å forholde seg til det på. Det innebærer at barn med forskjellige egenskaper kan fremkalle ulike reaksjoner fra hjelpere, som i sin tur er med på å forme samspillet. Videre påpeker Rutter (2000), at temperament kan være et formålstjenlig begrep når det gjelder å forklare individuelle forskjeller i barns utvikling. Det kan forklares som at barnets og omsorgspersonens temperament ikke bør ha stor betydning om det ses separat. Det som derimot er relevant, er hvor godt disse to passer sammen. Vansker hos barnets omsorgspersoner, kombinert med barnets temperament kan gi uheldige transaksjonseffekter. Barn med et lett temperament vil derimot kunne oppleves enklere i en relasjon uavhengig av vansker hos omsorgsgivere (Rutter, 2000; Smith & Ulvund, 1999).

Ut fra dette vil det kunne være vanskelig å skulle se på et barns fungering uavhengig av oppvekstforhold. Det vil omvendt også gjøre det problematisk å se omsorgspersonenes utøvelse av omsorg uavhengig av barnets fungering og temperament. Dette med bakgrunn i at genetisk utrustning ikke nødvendigvis resulterer i avvikende atferd så lenge det er fravær av miljøbevisst risiko. Imidlertid kan et dårlig miljø føre til avvikende atferd. Virkningen viser seg klart størst der det er sammenfall mellom den spesifikke, mottagelige genetiske sårbarhet og de dårligste omsorgserfaringer. Noe å merke seg i denne sammenhengen er at et barns biologiske markører ikke nødvendigvis er direkte knyttet til et dårlig utfall. Derimot kan det knyttes til en sårbarhet overfor dårlig psykososialt miljø (Borge, 2010). Med dette i bunn, samt en forståelse av at barnet er en viktig bidragsyter i egen utvikling, bringer transaksjonsmodellen inn en viktig faktor; barnet selv, som en medvirkende part i sitt oppvekstmiljø. Modellen fremhever at hvert enkelt barn er unikt og må behandles individuelt. Hva barnet kan nyttiggjøre fra sitt omsorgsmiljø vil, gjennom denne forståelsen, være individuelt for det enkelte barn (Sameroff & MacKenzie, 2003).

Gjennom tilknytningsteorien fremkommer det at gode relasjoner mellom barn og voksne er en viktig ressurs for barnets utvikling (Bowlby, 1969, Drugli, 2015). Med dette forstår vi at når tilknytningsprosessen fungerer godt, vil det medføre at barnet utvikler en trygg tilknytning til den voksne. I sin tur vil dette kunne danne grunnlag for barnets evner til å inngå i relasjoner med andre. Hvordan barnet forholder seg i samspill med andre barn eller voksne i barnehage og skole, vil basert på dette i stor grad avhenge av hvilket tilknytningsmønster eller relasjonserfaringer det bærer med seg. Med utgangspunkt i det ovennevnte anser vi dermed at relasjoner er et fundament i trygghet, og en bærebjelke for barnets utvikling (Bath, 2008b; Drugli, 2015; Killén, 1994).

På en annen side vil det da si, for barn med utviklingstraumer vil konsekvensen kunne medføre et tilknytningsmønster som bærer preg av mistillit og utrygghet. Vi finner støtte i våre tolkninger gjennom Killén (2012), som hevder at dette ofte vil medføre at barnet får vanskeligheter med å utvikle en trygg tilknytning, samt å kunne stole på voksne. Videre vil gode troverdige relasjonserfaringer være essensielt, fordi denne type erfaringer kan bevisstgjøre barnet på at relasjoner også kan være trygge (Bath, 2008b; Drugli, 2015; Nordanger & Braarud, 2011). I denne sammenheng kan det være interessant å rette oppmerksomheten mot den voksnes ansvar i å tilrettelegge og utvikle gode relasjoner.

5.2.3 Relasjonskompetanse

Det har blitt påpekt gjennom faglitteraturen at relasjoner mellom barn og ansatte i barnehage og skole, samt relasjonens kvalitet er essensiell i forhold til barnets utvikling og fungering (Borge, 2010; Drugli, 2015; Rutter, 2000). Videre understrekes det i forskningen til Drugli (2015) og Spurkeland (2011), at hjelpers relasjonskompetanse er av stor betydning. Det fremkommer at de ulike faktorene som utgjør relasjonskompetanse, er grunnleggende for hjelperens evne til å samhandle med barnet på en hensiktsmessig måte. Vår forståelse av det ovennevnte er at hjelperens evne til å praktisere relasjonskompetanse i sitt arbeid, vil ha innvirkning på barnets trygghet og fungering i hverdagen.

I denne sammenheng vil en relasjonskompetent hjelper kunne ivareta den overordnede hensikten med samhandlingen, og kommunisere på en måte som gir mening. Det handler ifølge Røkenes og Hanssen (2006) om å utvise sensitivitet for å forstå barnet og dets reaksjoner og behov. Det vil innebære at hjelperen må vise seg som interessert, pålitelig og en trygg voksenperson, som i sin tur vil kunne opparbeide trygghet og tillit. Gjennom samspill med barnet, samt evne til å ta dets perspektiv, opparbeides en forståelse av hvordan barnet opplever sin situasjon. På denne måten kan barnet oppleve å bli møtt på sine premisser. Videre handler det om å lytte til de følelser og antakelser som ligger bak ord og handlinger (Drugli, 2015; Røkenes & Hanssen, 2006).

Samtidig ser vi viktigheten av å være oppmerksomme på de dynamiske arenaene barnehage og skole er, og at atferden må ses i kontekst. I rollen som hjelper vil en nødvendigvis ikke ha anledning til alenetid med barnet. Derav vår presentasjon av “banking time” (Pianta, 1999). Slik vi ser det, kan det være utfordrende å skape en relasjon til et barn med utviklingstraumer, hvor det stadig er forstyrrelser i miljøet. I dette ligger at andre barn og voksne både direkte og indirekte kan skape utfordringer gjennom sin fremtoning. Å holde fokus på å skape trygghet for å bygge en relasjon, vil derfor kunne oppleves utfordrende for både barn og hjelper (Drugli, 2015). Miljøet kan på denne måten ses på som en styrke så vel som en utfordring. Dette fordi det er her barnet får anledning til å få bekreftelser på at samspill også kan være av positiv karakter. Samtidig kan arenaer med mange barn og voksne fremstå som uoversiktlige og uforutsigbare. Vår forståelse er at miljøet, gjennom dette, både vil kunne føre med seg mestringsopplevelser, men også nederlagsopplevelser for både barn og hjelper (Borge, 2010; Nordanger et al., 2011).

Gode relasjoner kommer ikke av seg selv, men må opparbeides i samspill med barnet (Drugli, 2015). Med denne tanken i bunn, ser vi viktigheten av at den som skal hjelpe, samt miljøet rundt er bevisst på hvordan en bør møte barn med utviklingstraumer. Om vi tenker på hvordan vi selv ville bli møtt, er det kanskje de små tingene som er viktige. Det kan være at den andre viser interesse, øyekontakt og et smil som danner grunnlaget for en god start. Dette kan da vise seg som viktige faktorer for relasjonsbygging. Det handler om å møte barnet med respekt, anerkjennelse og sensitivitet, samt å utnytte potensialet disse miljøene har for mestringsopplevelser og videreutvikling av sosial kompetanse (Jørgensen & Steinkopf, 2013). Dette som et ledd i resiliensskapende prosesser.

For å utvikle eller styrke relasjonen mellom barn og ansatte i barnehage og skole, ser vi på Piantas (1999) metode “banking time” som hensiktsmessig. Dette med tanke på at metoden bygger på prinsipper om at positiv kontakt fremmer gode relasjoner. Det handler om å skape en kontekst hvor det er store sjanser for positivt samspill mellom barn og voksen. Siden denne tiden ikke er ment som et resultat av barnets atferd, det vil si som straff eller belønning, vil det være hensiktsmessig å sette av konkret tid (Pianta, 1999). Måten hjelper møter eller forholder seg til barnet på, har stor påvirkningskraft i forhold til hvordan barnet opplever og aksepterer seg selv, og dermed møter andre (Drugli, 2015). Ved at den voksne i denne tiden opptrer trygg og med en oppriktig interesse og engasjement for barnet, vil en kunne bli bedre kjent og derigjennom danne grunnlag for å utvikle en god og trygg relasjon. Dette fordi barn med utviklingstraumer vil, som tidligere nevnt, være avhengige av en trygg relasjon i sin prosess med å lege emosjonelle sår, så vel som for sin fungering i hverdagen (Bath, 2008b).

5.2.4 Barns subjektive opplevelse

Nordanger og Braarud (2011) hevder at for barn med utviklingstraumer vil det primære være å trygge og stabilisere barnet. Vi ser her viktigheten i å rette oppmerksomheten mot barnets subjektive følelse av trygghet (Bath, 2008b). Siden trygghet er individuelt, hjelper det barnet lite at hjelperen definerer situasjonen som trygg. Situasjonen kan se trygg ut for hjelperen, men kan en som voksen definere subjektiv trygghet for barnet? Barnet er prisgitt den voksnes hjelp. Konsekvensen for barnet vil da kunne bli, slik vi ser det, at det er den voksnes definisjon eller opplevelse av barnets behov som blir styrende.

Som voksen har man et ansvar for å prøve og finne løsninger til det beste for barnet, men må derimot ikke glemme å se og lytte til hva barnet prøver å formidle. Her kommer dilemmaet mellom teori og praksis til syne. Faglitteraturen og forskningen vi har vist til i oppgaven, kan legge retningslinjer for hva som fremstår som mest hensiktsmessig i arbeidet med utviklingstraumatiserte barn. Det er derimot ikke nødvendigvis like lett å etterstrebe. I arbeid med sårbare barn, vil hjelper kunne møte på mange dilemmaer, og etiske prinsipper utfordres (Lingås, 2014). Prosessen kan ofte oppleves som uforutsigbar, noe som kan føre til at hjelper opplever både personlige og yrkesmessige opp- og nedturer (Nordanger & Braarud, 2014). Dette med tanke på den tidligere diskusjonen rundt gråsonen mellom å være personlig og profesjonell.

Videre vil en refleksjon rundt barnets subjektive opplevelse av den delen av relasjonen som omhandler det å få tildelt en hjelper, kunne være interessant. Vi har gjennom oppgaven diskutert og argumentert for den trygghetsskapende relasjonen, men samtidig ser vi at denne relasjonen kan oppleves som påtvungen for barnet. Med det menes at barnets stemme blir overskygget av systemet rundt. Her kan linjene trekkes tilbake til politiske føringer såvel som barnehage- og skoles føringer i arbeidet med sårbare barn (KD, 1998; 2005). Barnets påvirkning i transaksjonen med miljøet (Sameroff & Chandler, 1975), vil innenfor denne forståelsesrammen kunne være mindre enn hva en tilsynelatende tror. En god ivaretagelse av systemet rundt barnet for å sikre de individuelle rettighetene kan, slik vi forstår det, ha en bakside. Dette i form av en annerledeshet som knyttet til det å ha en hjelper.

Basert på det ovennevnte ser vi viktigheten av at hjelper er oppmerksom på forholdet mellom barnet og jevnaldrende. Dette fordi barnet noen ganger kan føle at jevnaldrende er lite forståelsesfulle, og at bemerkninger oppleves som sårende, noe som igjen kan føre til sosial tilbaketrekking. Som nevnt, er barn med utviklingstraumer følsomme for uvennlighet, noe som for mange kan føre til at de ofte får skyldfølelse. En konsekvens kan vise seg ved at de tror situasjoner det opplever som utfordrende skyldes dem. Redsel for å bli skadet, skuffet eller avvist kan ofte ligge til grunn, og vil kunne føre til vansker i nære forhold (Dyregrov, 2010; Raundalen & Schultz, 2006).

Vi tolker at dette kan virke inn på etablering- eller opprettholdelse av vennsforhold. Det kan foregå ved at tilbaketrekking, emosjonell tilstivning og manglende impuls kontroll kan skape vansker i samspillet. En annen faktor er at ettervirkningene kan vise seg gjennom mindre fleksibilitet i lek, at barnet ikke tør gå bort fra hjelper, eller at det kan opptre truende og skremme bort de andre barna. Vi forstår dette som at ambivalente følelser kan oppstå for barnet, og utfordringer rundt det å føle seg annerledes og ikke passe inn i forhold til jevnaldrende kan oppstå. Dermed kan det å skape- og inngå i relasjoner med jevnaldrende oppleves som problematisk, ettersom en voksen i stor grad vil være i umiddelbar nærhet. Barnet så vel som jevnaldrende kan oppleve situasjonene som påtrengende, med konsekvens at de trekker seg unna (Dyregrov, 2010).

Med tanke på det ovennevnte vil grunnlaget for å danne vennskap, gjennom vår fortolkning, kunne møte på utfordringer. Dette på tross av at hensikten med hjelpers rolle er å bidra til å skape et positivt grunnlag. Kan da barn-hjelper relasjonen virke mot sin hensikt? Å finne et endelig svar på spørsmålet, vil vanskelig la seg gjøre, da hver historie og personlighet er unik. Det innbyr derimot til refleksjon over hvorvidt hjelpen som gis til barnet utelukkende er hensiktsmessig.

5.2.5 Mot til å se og trygghet til å handle

Videre inngår det i refleksjonen en tanke om å være kritisk til å lene seg for mye på faglitteratur og forskning, i den forstand at det ikke må overskygge det menneskelige aspektet. Dette henter opp tråden i forhold til barnets subjektive oppfatning av situasjonen, og er en forståelse vi ser viktigheten av at ansatte i barnehage og skole bør ha med seg i sitt arbeid.

Kan du ikke se hva jeg bærer på er en tittel med rom for mange nyanser innenfor utviklingstraumer hos barn. Den tar utgangspunkt i barnet, men har som formål å lede videre til refleksjon rundt hjelpers rolle så vel som miljøets innvirkning. Temaer som omhandler omsorgssvikt kan oppleves som ambivalente å forholde seg til, og hjelpere kan gjennom dette oppleve indre konflikter rundt det å ha mot til å se og trygghet til å handle (Killén, 1994; Øverlien & Sogn, 2007). Etiske vurderinger rundt ens handlinger og konsekvensene av dem vil med dette synet på den ene siden kunne oppleves som en styrke. Dette i kraft av kunnskap om utviklingstraumer, hvor hjelperen vil kunne bidra til å gjøre en viktig forskjell i et sårbart barns liv.

På den andre siden, vil det å være et handlende menneske kunne oppleves som en svakhet i den forstand at ved å se og handle, vil en også sette seg selv i en situasjon hvor det kreves mye. Som ansatt i barnehage og skole har en yrkesetiske retningslinjer å forholde seg til, og en profesjonalitet i sin rolle (Drugli, 2015; Lingås, 2014; Spurkeland 2011). Likevel, som nevnt tidligere, er ikke hjelperen “mer enn et menneske”, og vi må derfor være ydmyke i tilnærmingen til vår problemstilling. Kunnskapen som ligger til grunn for arbeidet med barn med utviklingstraumer vil, slik vi ser det, kunne bidra til at hensiktsmessige valg blir tatt. Det vil likevel ikke være ensbetydende med at valgene ikke innebærer krevende mentale prosesser for ansatte i barnehage og skole. Det vil kunne pendle mellom en kunnskap om resiliensfremmende prosesser som gir trygghet, samtidig som arbeidsfeltet i seg selv vil kunne medføre emosjonelle belastninger i relasjonen mellom barnet, hjelper og miljøet rundt (Borge, 2010; Rutter, 2000; 2012).

Basert på dette ser vi at vårt forskningsspørsmål *hvordan kan vi frembringe økt fokus på- og kunnskap om utviklingstraumer, samt etablere et felles perspektiv og forståelsesramme for ansatte i barnehage og skole* kan møte på utfordringer.

5.2.6 Å lytte til barnet og dets signaler

Med henblikk på dilemmaet hjelper kan oppleve å befinne seg i når det gjelder balansegangen mellom resiliensfremmende prosesser og emosjonelle belastninger det kan medføre, handler det om å se og lytte til barnet og dets signaler. Dette med tanke på at deler av utfordringene etter en traumatisk hendelse kan, som nevnt tidligere, vise seg gjennom skyld og selvbekreftelser. Barnet kan innbille seg å ha skyld eller være medvirkende til det som skjedde, noe som kan synes irrasjonelt fra de voksnes side. Det kan for eksempel være å kjenne skyld for noe de har sagt, ikke sagt, har forstyrret eller ikke grepet inn i forhold til vold i hjemmet. I denne sammenhengen er det svært viktig å merke seg, at om barnet ønsker å snakke om hva som har hendt, må dette tas på alvor (Dyregrov, 2010; Raundalen, 2017). Vi retter her et sterkt fokus mot ansatte i barnehage og skole, og viktigheten av å inneha kunnskap i å lytte og være åpne for barnets tanker. Det må ikke bare feies bort eller prøve å gi en rasjonell forklaring, men ta barnet på alvor om det velger å åpne seg opp. Basert på dette forstår vi at barn må oppleve å bli tatt på alvor og bli anerkjent for til tider turbulente følelser og reaksjonsmåter.

Å samtale med barnet og la det sette ord på sine følelser, er ifølge Raundalen (2017) den beste måten for å hjelpe barnet med å legge fra seg det vonde. Når barnet opplever noe forferdelig, blir hele systemet aktivert. Ved å fortelle og samtale med hjelper, vil det belastende minnet kunne bli korrigert og lagres på nytt, hvor minnet om samtalen dominerer. Når barnet får snakke med noen om den traumatiske hendelsen, dannes det grunnlag for at det vonde erstattes med trøst og omsorg (Raundalen, 2017).

I motsatt fall, om en ikke snakker med barnet, og det legges lokk over det vonde, vil barnet ifølge Raundalen (2017), få en dårligere fungering enn barn som åpner opp og snakker om det. Som nevnt, er de vonde opplevelsene lagret i minnet i mange år etter den traumatiske hendelsen, og kan komme til uttrykk gjennom sinne og aggresjon. Gjennom dette tolker vi, at om barnet får bearbeidet det som skjedde, vil derimot de vonde minnene kunne reduseres.

På denne måten kan ansatte i barnehage og skole bidra til å få barnet til å føle seg bedre, og vise vei til bedre fungering. Det kan gjøres ved at de i sitt arbeid opptre rolig og viser at de tåler å lytte til det barnet har behov for å snakke om. Dette med tanke på at disse hjelperne noen ganger er de eneste i barnets liv som tåler å lytte og snakke om det vonde (Raundalen, 2017).

Derigjennom vil, slik vi ser det, hjelper på den ene siden kunne bygge relasjon og trygghet til barnet, og det vil kunne oppleve å bli sett, hørt og tatt på alvor. På den andre siden vil situasjonen kunne være sårbar. Dette med henblikk på at hjelper så vel som barnet kan oppleve utfordringer i forhold til at vonde minner bringes opp igjen. Barn med utviklingstraumer vil, som nevnt, instinktivt kunne utvise unngåelsesatferd, noe som innebærer at de vil unngå det som er vondt eller ubehagelig. Gjennom dette understrekes derfor viktigheten av å forklare at det er bra for kroppen deres å snakke om det vonde. Raundalen (2017) kaller dette helsefremmende kommunikasjon, og vi tolker gjennom dette begrepet helhetstenkningen som bør ligge til grunn i arbeidet med utviklingstraumatiserte barn.

Som hjelper derimot, vil en kunne oppleve å befinne seg i en situasjon hvor balansegangen i tilnæringsmåten utfordres. Den objektive tilnærmingen yrkesrollen rommer, settes opp mot den genuine tilstedeværelsen en subjektiv tilnæringsmåte fordrer. Likevel er det kanskje nettopp i de sårbare situasjonene grunnlaget for en trygg relasjon bygges, noe som underbygger at hjelper aktivt må søke etter barnets subjektive opplevelse og formidling. Vår forståelse er, at alt dette henger sammen, og systemet rundt barnet må i størst mulig grad tilrettelegge for mestring og utvikling. Dette kan være med på å skape gode effekter i forhold til sosial- og emosjonell fungering og pedagogisk utvikling, så vel som gunstige helsemessige resultater (Drugli, 2015; Raundalen, 2017; Røkenes & Hanssen, 2006). Den fysiske og psykiske fungeringen henger sammen, og oppgaven til hjelper vil være å bidra med det relasjonelle aspektet, som i sin tur vil kunne danne grunnlaget i resiliensfremmende prosesser (Borge, 2010; Rutter, 2000; 2012; Ungar, 2005; 2012).

5.2.7 Å samtale, bearbeide og finne mening

Hvordan barn kan komme ut av traumer med evnen til å fungere og leve et godt liv, handler om å snakke, bearbeide og finne mening. Det innebærer, slik vi tolker det, å gjøre det ubegripelige begripelig, og handler om at hjelper må gjøre barnets hverdag forutsigbar igjen. Dette med henblikk på at barn med utviklingstraumer i svært stor grad har behov for mye forberedelser på det som skal skje, og er svært sensitive for det uforutsigbare (Raundalen, 2017). Det kan i så måte problematiseres rundt den praktiske tilretteleggingen og gjennomføringen på dette. Hjelpers oppgave blir da på mange måter å forutse det uforutsette, noe som i mange tilfeller kan oppleves som utfordrende innenfor barnehagens og skolens rammer. Det kan dermed stilles spørsmål ved om det er gjennom tidvis uforutsette episoder barn med utviklingstraumer på sikt vil øke sin trygghet og mestring i ulike sosiale settinger. Dette med tanke på å eksponere dem for- og styrke dem i ulike sosiale situasjoner som vil være en naturlig del av deres hverdag. En hverdag bestående av faste rutiner, men samtidig tidvis uforutsette episoder.

På den andre siden trenger barnet beskyttelse. Hjelper befinner seg slik sett i krysningen av beskyttelse og eksponering, noe vi vil diskutere ytterligere senere i oppgaven. Ut i fra dette, forstår vi at hjelper har en sentral rolle i å balansere de ytre påvirkningene barnet utsettes for. Samtidig kan de, som tidligere nevnt, ikke beskytte barnet mot alle utløsende triggere eller påminnere (Dyregrov, 2010; Raundalen & Schultz, 2006), men kan hjelpe det i opp- og nedturer. På denne måten kan de påvirke eller bidra til hvordan barn håndterer vanskene, for så å komme sterkere ut på den andre siden.

Med dette i bunn, kan prinsippet om tidlig innsats hentes opp igjen. Vi tolker det ovennevnte som et argument i forhold til viktigheten av å igangsette tiltak på tidligst mulig tidspunkt. Dette som en del av den forebyggende prosessen for å skape et best mulig utgangspunkt for fungering i nåtid, så vel som i voksen alder. Det å se barnet, samt å søke og finne ut hva det bærer på, viser seg sentralt i den resiliensfremmende prosessen (Borge, 2010). Hjelper kan på denne måten skape et fundament gjennom relasjonsskapende arbeid og traumebevisst omsorg, for at trygghet og mestring kan næres (Drugli, 2015; Jørgensen & Steinkopf, 2013; Røkenes & Hanssen, 2006).

Nettopp derfor legger vi ordene *kan du ikke se hva jeg bærer på* til grunn for vår forskningsoppgave; det at ansatte i barnehage og skole ser de sårbare barna, ser bak fasaden og forsøker å tolke deres uttrykksmåter. Slik vi ser det, rommer den omsorg, profesjonalitet, relasjonsskapende arbeid og et barns ønske om å bli sett og få hjelp- i sitt tempo og på sine premisser.

5.2.8 Å skape rom for forståelse

Ved å la barnets premisser ligge til grunn for å bygge relasjoner og skape en felles forståelse kan ansatte i barnehage og skole gi barnets subjektive opplevelse større plass. Gjennom å fokusere på dette, vil hjelper som nevnt kunne skape rom for forståelse og en trygg relasjon med barnet over tid (Drugli, 2015; Røkenes & Hanssen, 2006). Å vise at en er der og står i situasjonen sammen med barnet, bidrar til at hjelper kan oppleve at sine opprinnelige antakelser ikke stemmer med hva barnet forsøker å formidle. Det handler om å søke å forstå barnet uten å tillegge sine egne tanker og meninger. Videre henter vi opp igjen uttalelsen om at det må gis rom for prosessen i seg selv, og ikke nødvendigvis utelukkende fokusere på det langsiktige målet. Ved å være åpen og gi barnet tid, vil det kunne bidra til å tilrettelegge for en voksende trygghetsskapende relasjon. På sikt vil det kunne hjelpe barnet til å håndtere ulike utfordrende situasjoner (Bath, 2008b; 2015).

Vi tolker dette som en søyle som bygges opp trinn for trinn. Ved å gi barnet den plassen og tiden det behøver for å bygge opp en ny form for tillit, vil det gradvis kunne bidra positivt i en resiliensfremmende prosess. Samtidig kan prosessen være utfordrende, og tidvis nedadgående. Det er i disse prosessene hjelper vil kunne dra nytte av en forståelse av *hvilke følger eksponering av ulike traumatiske opplevelser kan ha for barns utvikling*, med tanke på å forstå barnets reaksjonsmåter.

5.3 Refleksjon rundt tilrådelige tilnærminger

Trygghet fremstår i denne sammenheng som et sentralt aspekt, og avhenger av hvilke erfaringer barnet bærer med seg. Vi har gjennom vår studie hatt fokus på at for barn med utviklingstraumer kan det i hverdagen oppstå situasjoner eller sammenhenger som for barnet er traumatiske påminnere, men som for hjelper kan være vanskelig å se (Dyregrov, 2010). Gjennom dette har vi fått en økt bevissthet i forhold til at for barnet kan situasjonene skape en utrygg opplevelse og en akutt følelsesreaksjon. I sin tur kan det resultere i sterke følelsesutbrudd knyttet til ulike situasjoner som minner om den traumatiske hendelsen. Eksempler på dette kan, som nevnt tidligere være sinne eller unngåelsesatferd. Atferden kan vise seg ved at barnet forsøker å holde seg unna eller å skjerme seg fra stimuli som setter i gang følelsesmessige og kroppslige reaksjoner (Dyregrov, 2010; Raundalen, 2017). Dette har ført til at vi har utvidet vår forståelse av at hjelper kan oppleve å stå i situasjoner hvor barnets frykt fører til at det blir fobisk. Følgelig kan det legges begrensninger i forhold til hvilke aktiviteter barnet våger å delta i, noe som medfører en negativ inngripen i barnets liv.

Hos andre barn derimot, er reaksjonen motsatt og de søker stadig tilbake til det som minner om hendelsen. Det kan vises enten ved at barnet gjentatte ganger vil fortelle hva som hendte, eller at de forsøker å gjenoppleve det gjennom lekesekvenser. På denne måten ser det ut til at de tar kontroll over sin angst (Dyregrov, 2010). Vi ser gjennom dette at barns reaksjonsmåter kan utarte seg på ulike vis, hvor det på den ene siden kan skape hindringer i relasjonen mellom hjelper og seg selv, men på den andre siden tar barnet kontroll gjennom bearbeiding.

Ved å få sterke følelsesutbrudd eller ved å benytte unngåelsesreaksjoner som kan gjøre det vanskelig for hjelper å nærme seg barnet, tolker vi at det relasjonsskapende arbeidet vil kunne møte på utfordringer. Likevel kan vi reflektere rundt om en god og trygg relasjon kan vokse frem nettopp på grunn av at hjelper utfordres i forhold til å nå inn til barnet. Er det slik at hjelper på denne måten vil kunne få en bedre forståelse av barnets atferd, og dermed lettere vil kunne ta vurderinger som skaper grunnlag for hensiktsmessige tiltak? Dette understøtter våre funn, som påpeker at det kreves sensitive voksne som ser og lytter til hva barnet prøver å formidle. Derigjennom hjelpers relasjonskompetanse og traumebevisst omsorg (Drugli, 2015; Jørgensen & Steinkopf, 2013; Røkenes & Hanssen, 2006).

Ved at ansatte i barnehage og skole i noen tilfeller vil oppleve å stå overfor barn som aktivt søker tilbake til det som minner om hendelsen, vil utfallet kunne vise seg gjennom at barnet opplever mestring, i form av at det lærer seg å fungere i situasjonen (Bandura, 2001; Borge, 2010; Dyregrov, 2010). Reaksjonsmåten kan bidra til en lettere tilnærming i det relasjonsskapende arbeidet, samtidig som det fordrer en balansegang. Hjelper kan i slike situasjoner utfordres i forhold til i hvor stor grad barnet skal søke tilbake til den traumatiske hendelsen. I dette legger vi, som tidligere nevnt, utfordringene rundt at hjelper ikke skal gå inn i en terapeutisk rolle. Det understreker likevel betydningen av at ansatte i barnehage og skole har kunnskap om utviklingstraumer og dets følger (Raundalen & Schultz, 2006), som et ledd i det resiliensskapende arbeidet. Med denne kunnskapen i bunn, legges grunnlaget for at hjelper kan stå sammen med barnet som en pålitelig og trygg voksenperson (Røkenes & Hanssen, 2006).

5.3.1 Den regulerende hjelper

I forhold til det som nå er lagt frem, retter vi oppmerksomheten tilbake mot betydningen av hjelp til følelsesregulering, og hvordan trygghet kan skapes (Nordanger & Braarud, 2017). Ved å rette fokus mot den utløsende triggeren, kan det klargjøres for hjelper hvordan- og i hvilke settinger reguleringsvanskene kommer til uttrykk. På denne måten kan det legges grunnlaget for å fungere som den regulerende hjelper. Dette kan for eksempel gjøres gjennom å samtale med barnet om hva som gjorde det vanskelig, og forsøke å imøtekomme barnets følelser. Slik vi forstår det, handler det om å stå sammen med barnet i en prosess for å skape en forståelse av vanskene, finne fram til ulike reguleringsstrategier, samt å kunne analysere situasjoner hvor problemer oppstår (Jørgensen & Steinkopf, 2013; Nordanger & Braarud, 2017).

I en traumebevisst forståelse omhandler dette at barn og voksen sammen må utforske for å finne frem til hva som er trygt nok for barnet. Gjennom felles fokus, kan barnet uttrykke sine behov, og hjelperen kan være en støtte i prosessen. Ved at barn og hjelper sammen forsøker å finne ut av hva som utløser reaksjonene, vil det kunne bidra til at barnet opplever en aksept for sin reaksjonsmåte. Videre vil hjelperen på denne måten kunne tilegne seg en forståelse av barnet og dets reaksjonsmåte, som i sin tur kan bidra til å ta riktige valg i henhold til hvordan en skal handle (Bath, 2008b).

Samtidig har vi forståelse for at det kan være en utfordrende situasjon for den som skal hjelpe. Dette med tanke på at for omgivelsene vil atferden kunne virke urimelig, og tidspunkt og situasjon for reaksjonen kan virke uforståelig. Vår tidligere refleksjon om at situasjonen for utenforstående kan se trygg ut, hentes dermed opp igjen. Slik vi tolker det, handler det om å ta barnets opplevelse av seg selv på alvor, og vise respekt for de erfaringene som er spesielt viktige for barnet. Hjelper må i dette henseende strekke seg etter å forstå barnets behov og lytte til hva det uttrykker (Bae, 1996).

Denne type tilnærming kan derimot møte på utfordringer ved akutte reaksjonsutbrudd. Hjelper vil, gjennom det uforutsette, kunne oppleve at relasjonen og utøvelsen av traumebevisst omsorg blir satt på prøve. Vi argumenterer likevel for å se det kjente i det ukjente, når relasjonen mellom barn og hjelper etterhvert bygges opp. Det er i situasjoner som hjelper utfordres tillit kan få god grobunn, om det håndteres gjennom at hjelperen forsøker å regulere følelsesreaksjonene til barnet. Dette med tanke på at for barn som har et begrenset erfaringsgrunnlag, vil en sensibel og støttende omsorgsperson være gunstig for å hjelpe det med å håndtere reaksjonene på en god måte. Dette kan skje gjennom at hjelper, som den signifikante andre, gjennom stabilitet og trygghet i sin rolle støtter barnet i å regulere både fysiologiske og kroppslige funksjoner og affekter. Det kan være i form av regulering som en beskyttelse mot stimuli som oppleves som svært intense for barnet. En sentral oppgave for ansatte i barnehage og skole vil da være, etter vår forståelse, å tone seg inn mot- og imøtekomme barnets behov (Nordanger & Braarud, 2017).

5.3.2 Barnehage og skole som forebyggende og kompenserende arenaer

Samtidig kan det problematiseres rundt rammene arenaer som barnehage og skole gir når det kommer til å skjerme barn for stimuli som oppleves som svært intense. Her vender vi tilbake til refleksjonen rundt annerledesheten barn kan føle på ved å ha en hjelper tett på seg, og i hvor stor grad det skal skjermes fremfor å utfordres på å stå i situasjoner som oppleves belastende. Hvor går balansegangen mellom beskyttelse, og det å hindre barnet i å utsettes for situasjoner det opplever som vanskelige, men som i sin tur kan føre til en opplevelse av mestring? Å gi et entydig svar på dette vil vanskelig la seg gjøre, da det kan være store individuelle forskjeller. Det er likevel viktig å gjennom den relasjonsskapende prosessen å være bevisst på det ovennevnte, som et ledd i å skape en felles forståelsesramme i arbeidet med utviklingstraumatiserte barn (Dyregrov, 2010; Raundalen & Schultz, 2006).

Som nevnt ovenfor, kan trygghet og relasjoner skapes gjennom å affektivt tone seg inn på barnet, noe som innebærer å for eksempel berolige gjennom lavt stemmeleie, stryke på armen eller trøste. Gjennom dette vil hjelper kunne bidra til å regulere barnet, og hjelpe det med å mestre øyeblikkets følelser samt å utvikle vedvarende selvkontroll (Bath, 2008b). Dette er imidlertid ikke uproblematisk, og slik vi forstår, en prosess som krever mye av både barnet og hjelper. Det er likevel gjennom denne tilnærmingsmåten en kan nærme seg vårt forskningsspørsmål som retter fokus mot *hvilke tilnærminger som er tilrådelige for at ansatte i barnehage og skole skal kunne fremme resiliens hos barn med utviklingstraumer*. Ved å bruke sin kunnskap om temaet, kombinert med seg selv som arbeidsverktøy, vil hjelper kunne nærme seg barnet på en måte som danner grunnlaget for en trygg relasjon (Drugli, 2015; Killén, 1994).

På denne måten kan reguleringsstøtte brukes som et springbrett mot å skape tillit mellom den voksne og barnet. Hverdagsopplevelsene vil gjennom denne tilnærmingen kunne bli implisitte minner som vil være med på å forme mye av grunnlaget for den subjektive opplevelsen barnet har av seg selv (Jørgensen & Steinkopf, 2013; Nordanger & Braarud, 2017). Dette gjenspeiles i vår tankegang innledningsvis, hvor den sentrale rollen ansatte i barnehage og skole har i barns liv påpekes, ettersom de tilbringer mange timer sammen med de hver dag og over tid.

Dette er derimot en tilnærming som påvirkes av mange aspekter, menneskelige så vel som miljømessige, og speiler seg i den tidligere refleksjonen omkring faktorer hjelper ikke nødvendigvis rår over. Likevel vil denne formen for bearbeiding av traumene kunne fremstå som tilrådelig, med tanke på dens fokus på støtte, bekreftelse og anerkjennelse fra en signifikant andre (Bath, 2008b). Dette med henblikk på kjernen i vår oppgave, og den tidligere fremstillingen i forhold til at det er mye som tyder på at et nært og godt samspill med signifikante andre, er avgjørende for barnets utvikling og trygghet gjennom hele barndommen. Videre påpekes, gjennom ansattes gode og trygge relasjoner til barnet, at barnehage og skole kan fremstå som forebyggende og kompenserende arenaer for de belastninger disse barna er utsatt for. Dette underbygger viktigheten av at ansatte i barnehage og skole er oppmerksomme på barnets behov for trygge og stabile relasjoner i dets hverdag (Pianta, 1999).

Som tidligere nevnt, må ansatte i barnehage og skole gjennom sin yrkesrolle kunne vurdere hvilken handling som er best i hver enkelt situasjon. Når en som hjelper står ovenfor en uforutsigbar situasjon med et barn, finnes ingen fasit som sier hva en skal si eller gjøre i den konkrete situasjonen. Slik vi ser det, handler det om hvordan hjelper evner å anvende sin relasjonskompetanse (Røkenes & Hanssen, 2006; Spurkeland, 2011). I denne sammenheng ser vi viktigheten av å være åpen for det uforutsette, og møte barnet der det er. Det handler om at hjelper, gjennom relasjonskompetanse og traumebevisst omsorg, etterhvert vil kjenne barnet så godt at barnets ulike behov fremstår gjenkjennelige til enhver tid. Gjennom samspillet vil hjelperen dermed etterhvert kunne finne ut av hvilke handlinger som kan være effektive for å regulere barnet i ulike situasjoner. På denne måten vil barn og hjelper bli bedre kjent, og det vil kunne oppnås trygghet og tillit i relasjonen (Røkenes & Hanssen, 2006; Jørgensen & Steinkopf, 2013).

5.3.3 Terapeutiske prinsipper i pedagogisk sammenheng

Sammen med kunnskap om utviklingstraumer er, som nevnt, kunnskap om det enkelte barnet av stor betydning i dette arbeidet (Breidvik, 2003). Ved å kjenne til barnets situasjon og forutsetninger, forstår vi at hjelper er bedre rustet i møte med barnet i vanskelige situasjoner. Det er derfor en viktig oppgave for ansatte i barnehage og skole å tilstrebe- og oppnå god kontakt og bli kjent med barnet, for å kunne legge grunnlaget for en nær relasjon. Dette med formål om å kunne forstå barnets handlinger i ulike situasjoner, samt hvordan en som hjelper skal gå fram på en hensiktsmessig måte for å bidra til å utvikle resiliens (Borge, 2010; Røkenes & Hanssen, 2006).

Samtidig må det ikke forstås som om at personalet i barnehager og skoler skal gå inn i en rolle som terapeuter eller behandlere for barn som er utviklingstraumatisert. Terapeutiske prinsipper kan derimot, slik vi forstår det, anvendes i en pedagogisk sammenheng. Det kan forklares med at kriser og traumer kan omskapes til pedagogiske muligheter, ved at hjelperen knytter barnets følelser, som for eksempel tristhet og angst, til læring (Raundalen & Schultz, 2006). Det handler om å hjelpe barnet til å sette ord på sine reaksjoner, skape sammenheng i opplevelser, samt å få trening i hensiktsmessige strategier.

Det vil derimot ikke si at bearbeidelsesprosessen gir umiddelbare resultater, men det vil kunne fungere som et ledd i prosessen. Dette med tanke på sterke og vonde opplevelser barn med utviklingstraumer bærer med seg. Tålmodighet vil slik sett være en nødvendighet hos både barn og hjelper (Raundalen & Schultz, 2006).

Ved at barnet blir eksponert for stimuleringer og erfaringer, kan hjelper bevisstgjøre barnet på de muligheter det har. Samtidig er det viktig at håndteringen skjer på riktig måte og til riktig tid. Da vil både vekst og utvikling kunne styrkes og opprettholdes, og på denne måten hjelpes barnet i prosessen mot mestring (Bandura, 2001; Rutter, 1998). På en annen side, er dette ikke noe som kommer av seg selv, men fordrer faktorer som tillit, forutsigbarhet, ressurser hos barnet, samt deltakelse i barnehage og skole. På denne måten kan disse arenaene, med hensiktsmessig kunnskap og ressurser, hjelpe barnet på rett spor. Det innebærer ikke kun å beskytte, men også å lære barnet å håndtere sine utfordringer. Gjennom dette må barnet hente frem ferdigheter og erfaringer fra tidligere håndterte opplevelser (Raundalen & Schultz, 2006).

Ut i fra det som nå er lagt frem, kan det synes som at den pedagogiske tilnærmingen og terapi på mange områder glir inn i hverandre. Dette fordi begge tilnærmingene har som mål å utvikle mestringsstrategier, gjennom blant annet omsorg og støtte som gir barnet nye utfordringer. På denne måten kan ansatte i barnehage og skole tilpasse metoder fra den terapeutiske verdenen til pedagogiske muligheter. Likevel må det råde en bevissthet om at det er distinkte forskjeller mellom å anvende terapeutiske prinsipper i en pedagogisk sammenheng og terapi. Diskusjoner med kolleger om hvor de faglige grensene går, og når et barn skal henvises videre, er derfor viktig. Samtidig har begge tilnærmingene som mål å fremme positiv utvikling hos barnet (Raundalen & Schultz, 2006).

Slik vi forstår det, vil ansatte i barnehage og skole befinne seg i en situasjon der de på den ene siden beveger seg innen et felt hvor terapeutiske tilnærminger ligger til grunn for arbeidet de utfører. Dette for å på best mulig måte imøtekomme barn med utviklingstraumer. På den andre siden, ettersom tilnærmingene tenderer mot andre fagfelt, vil det kreve en bevisst holdning rundt yrkesrollen og dens utførelse (Raundalen & Schultz, 2006).

Dette er imidlertid ikke uten utfordringer, da det å inngå i relasjoner med sårbare barn innebærer et bredt spekter av både pedagogiske og følelsesmessige aspekter. Det handler om at hvert enkelt barn er forskjellig og har sine behov. Hjelperens oppgave blir dermed å vurdere hvilken tilnærming som er mest hensiktsmessig og virksom for det enkelte barnet. Slik vi ser det, vil det pendle mellom å veie objektive vurderinger av situasjonen, basert på kunnskapen hjelper besitter om utviklingstraumer, opp mot barnets subjektive opplevelse og fungering i barnehage og skole.

Med tanke på det ovennevnte, kan den videre refleksjonen rundt etterreaksjoner av utviklingstraumer lede oss inn på spørsmål som omhandler sårbarheter så vel som personlig vekst. Den tidligere nevnte balansegangen mellom beskyttelse og det å gi barnet utfordringer i situasjonen, kan dermed videreføres når vi nå går nærmere inn på hva som kan bidra til at barnet kommer styrket ut i etterkant av traumatiske hendelser. Samtidig kan det stilles spørsmål ved om dette medfører økt sårbarhet eller personlig vekst (Hafstad & Glad, 2016).

5.4 Refleksjon rundt posttraumatisk vekst

For ansatte i barnehage og skole kan en økt forståelse for både negative og positive etterreaksjoner gi viktig kunnskap i forhold til deres arbeid med utviklingstraumatiserte barn. Samtidig er det viktig å være bevisst på at det ikke er den traumatiske hendelsen i seg selv, men hvordan- eller måten barnet har forsøkt å håndtere den traumatiske opplevelsen på, som kan føre til posttraumatisk vekst (Hafstad & Glad, 2016). Dette gjenspeiles i vår problemstilling og forskningsspørsmål, gjennom viktigheten av å inneha kunnskap om utviklingstraumer. Dette med tanke på at ansatte i barnehage og skole skal kunne bidra til å styrke barnets håndtering av hendelsene.

Ved å få et innblikk i posttraumatisk vekst, ble vi oppmerksomme på at dette skiller seg fra resiliens. Vår forståelse av resiliens er at det innebærer en opprettholdelse av god psykisk helse etter opplevde traumatiske hendelser (Borge, 2010; Rutter, 2000; 2012; Ungar, 2005; 2012). Posttraumatisk vekst derimot, er på sin side en prosess, og gjennom denne prosessen kan den traumatiske hendelsen føre til en positiv endring hos barnet. Det vil si at det ikke er et direkte resultat av et traume, men handler om positive konsekvenser. Konsekvensene fremkommer som et resultat av bearbeidingen av den traumatiske hendelsen, og kommer i tillegg til posttraumatiske etterreaksjoner (Hafstad & Glad, 2016).

Vi ser gjennom sammenligningen likheter, samtidig som det er nyanser som gjør at det kan fremstå som interessant, på tross av at det foreløpig foreligger lite forskning på feltet i forhold til barn. Samtidig ser vi viktigheten av å ikke bagatellisere vanskene mange opplever i etterkant av traumer, noe som kan ligge til grunn for at temaet på mange måter har vært underkommunisert. Det vil si at traumatiske hendelser ikke ensidig leder til vanskeligheter, men at det samtidig kan føre til å styrke den som har vært gjennom slike hendelser (Hafstad, 2008).

Temaet er sårbart og personlig, noe som kan ligge til grunn for at det kan oppleves som vanskelig å snakke om, både for barnet, men også for hjelper. Mange motstridende følelser kan komme til overflaten, og være årsaken til at dette er et tema som har blitt underkommunisert. Fokuset har vært på belastningen av traumatiske hendelser, og vanskelige følelser knyttet til dette. I sin tur kan det føre til at det oppleves vanskelig å endre fokus mot faktorer som har bidratt til posttraumatisk vekst (Hafstad & Glad, 2016). Vi kan her trekke linjene tilbake til ordene “kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle” (Øverlien & Sogn, 2007).

Gjennom vår tolkning innebærer det blant annet kunnskap om utviklingstraumer, samt kunnskap om det enkelte barn for å kunne ta gode etiske valg. Det vil si at etiske vurderinger må foretas i yrkesutøvelsen til ansatte i barnehage og skole, hvor de på den ene siden gjennom sin rolle er forpliktet til å handle dersom de mistenker at et barn ikke har det bra. På den andre siden må en trå varsomt i et felt som dette, ettersom det å bli utsatt for traumatiske hendelser innebærer en stor belastning for de som er berørt (Hafstad & Glad, 2016). Basert på dette forstår vi at det handler om hjelpers støtte i barnets bearbeidingsprosess, samt å bidra til å fremme barnets følelse av kontroll og mestring, som i sin tur kan føre til en opplevelse av personlig vekst.

Samtidig vil det være viktig at hjelper er bevisst på at ved å ha overdrevet fokus på det positive, kan det føre til at man ikke ser eller hjelper barnet med å bearbeide det vanskelige. Det vil si at ikke nødvendigvis alle beskrivelser av positive endringer tyder på god tilpasning for barnet. En grundig vurdering av barnets subjektive opplevelse er derfor viktig. Dette for å finne ut av om den er en indikasjon på noe som er bra for barnets videre utvikling, eller om det indikerer økt sårbarhet og dermed en mulig utfordring for barnets utvikling (Hafstad & Glad, 2016).

Gjennom vår forståelse, vil hjelper kunne møte på utfordringer i vurderingen av barnets subjektive opplevelse. Det leder oss tilbake til betydningen av den nære relasjonen og viktigheten av at hjelper kjenner barnet godt nok til å i minst mulig grad mistolke det barnet signaliserer.

Basert på denne kunnskapen, ønsker vi å se videre på begrepet resiliens, og på hvilke faktorer som kan vise seg som resiliensfremmende for barn med utviklingstraumer. På bakgrunn av det som nå er diskutert, vil det være naturlig å gå inn i en nærmere refleksjon som omhandler dette.

5.5 Refleksjon rundt resiliensbegrepet

Slik vi har fortolket resiliens, innebærer det å vurdere faktorer som risikoens type, dose, varighet og alvorlighetsgrad før det kan si om barn vil vise resilient atferd eller ei (Borge, 2010). Dette kan det imidlertid problematiseres rundt, ettersom den tradisjonelle tilnærmingen til resiliens baserer seg på en systemteori (Førde, 2014).

Grunnlaget i tilnærmingen er forutsigbare sammenhenger og overføringsprosesser, som på mange måter kan ses på som en passiv tilnærming. Dermed kan det diskuteres hvorvidt denne form for forståelse er formålstjenlig med henblikk på å svare for barnets egen opplevelse av resiliens. Det vil si en tilnærming basert på at ulike barns reaksjon på samme type traume kan være svært individuell (Førde, 2014). Med dette som en grunnleggende holdning, kan det være hensiktsmessig å knytte utvikling av resiliens til på hvilken måte den aktive samhandlingen mellom individ, miljø og samfunn arter seg. Spørsmålet om hvem det er som innehar retten og kunnskapen til å definere om et barn er resilient eller ikke, vil da kunne vise seg som interessant. Noen vil hevde at det er samfunnet, mens andre vil på sin side hevde det er autoriteter innenfor helsesektoren (Førde, 2014). Hva med å utfordre definisjonsmakten dette innebærer, og rette fokus mot barnet selv?

Førde (2014) reflekterer rundt kriteriene de som jobber med sårbare barn setter, i forhold til om det skal betraktes som resilient eller ikke. Kan for eksempel et barn regnes som resilient om andre vurderer atferden som aldersadekvat? Videre, vil spørsmålet kunne stilles på tross av at barnet sliter med utviklingstraumer og de ulike fysiske og psykiske belastningene det medfører?

Kompleksiteten tilsier at det er av stor betydning å rette fokus mot barnets egne beskrivelser av hvordan det opplever sin situasjon, og ikke minst på hva de føler hjelper dem i anstrengelsene rundt å mestre store påkjenninger (Førde, 2017).

Slik vi forstår det, kan konklusjoner på observasjoner av barns resiliens stilles spørsmål ved, da barnets subjektive opplevelse tradisjonelt sett ikke har blitt viet den plassen den bør ha. Ifølge Ungar (2012) bringer vitenskapen på det rene at observasjoner synliggjør en lært oppførsel som barnet kan benytte for å oppnå goder. Dette kan være goder i form av aksept fra omgivelsene for at det selv skal føle seg bedre. Atferden bør ikke nødvendigvis relateres til graden av resiliens, men den bakenforliggende årsaken kan tilskrives et ønske om et mindre problematisk liv, dersom barnet opplever å bli akseptert av de rundt (Ungar, 2012).

5.5.1 Resiliens og årsakssammenhenger

Gjennom ulike tverrsnittundersøkelser (Gelles, 1973; Parker & Collmer, 1976) settes det samtidig fokus på hvordan resiliens opptrer i forhold til årsakssammenhenger. Fokuset i undersøkelsene har vært rettet mot at barn utsatt for omsorgssvikt kan være utfordrende å ivareta. Det diskuteres hvorvidt omsorgssvikten i seg selv er den utløsende faktoren i forhold til mistilpasning, eller om det i noen tilfeller kan være at omsorgssvikten skyldes egenskaper ved barnet - at det fremstår utfordrende for omsorgsgiver å ivareta for eksempel på grunn av et vanskelig temperament (Rutter, 2000). Igjen leder dette til en refleksjon rundt individuelle faktorer sett opp imot faktorer i miljøet rundt barnet. På bakgrunn av dette, kan det diskuteres rundt oppfordringen om forståelse og anerkjennelse, i det henseende at barn med utviklingstraumer gjennom sin atferd kan fremstå svært utfordrende å inngå i relasjoner med. Slik vi forstår det, vil det kunne føre til utfordringer for hjelper når det gjelder å stå i ulike situasjoner med barnet. Videre, på hvilken måte kan hjelper tilnærme seg et barn med en atferd som utfordrer både seg selv og de i miljøet rundt på en resiliensfremmende måte? På den ene siden har ansatte i barnehage og skole en yrkesprofesjonalitet som legger føringer for dette, både overordnet og personlig. På den andre siden kan hjelper "møte seg selv i døra", gjennom motstridende følelser i et svært krevende arbeid - et arbeid som fordrer et bredt spekter av følelseshåndtering, både av seg selv så vel som for barnet.

5.5.2 Temperament som en del av resiliensbegrepet

Videre hevdes det innenfor resiliensforskningen at et såkalt vanskelig temperament i enkelte tilfeller kan beskytte heller enn å svekke. Det kan eksempelvis være at omsorgspersoner vil gi mer respons til barn som gjennom sitt temperament krever mer oppmerksomhet, enn barn som har et rolig temperament (Borge, 2010; Rutter, 2000). Vi kan derimot problematisere rundt hvilken form for oppmerksomhet det resulterer i, og samtidig være bevisst på i hvilken sammenheng dette diskuteres. I vårt tilfelle vil det dreie seg om å oppfatte et utfordrende temperament som vanskelig, men det er likevel viktig å være klar over de kulturelle forskjellene som kan finne sted. Videre vil det kunne være interessant å diskutere temperament som en beskyttelsesfaktor for sårbare barn. Et vanskelig temperament kan være utfordrende for hjelper å forholde seg til (Gelles, 1973; Parker & Collmer, 1976; Rutter, 2000). Om vi bygger videre på faglitteraturen og forskningen som ligger til grunn for vår oppgave, blir vi derimot utfordret på et slikt utsagn.

Tidligere har vi argumentert for at det er viktig å søke etter meningen bak atferden (Jørgensen & Steinkopf, 2013). Å bryte ned en forsvarsmekanisme som dette muligens kan være, er ikke nødvendigvis en enkel oppgave. Vi må derimot være forsiktige med å definere et utfordrende temperament som vanskelig. På den ene siden vil det kunne fremstå som et hinder i det relasjonsskapende arbeidet mellom barn og hjelper. På den andre siden kan dette være nøkkelen til å komme ett skritt videre i prosessen vi tidligere illustrerte som en søyle. Mange faktorer vil spille inn, og tidligere diskusjon om barnets opplevelse av noe som kan oppfattes som en påtvungen relasjon kan bli hentet opp igjen. Det er her utfordringen så vel som det berikende aspektet ved å arbeide med sårbare barn synliggjøres.

5.5.3 Barnet som den førende i resiliensdefinisjonen

Videre vil det kunne være interessant å tilnærme seg resiliensbegrepet basert på barnets egen følelse av subjektivt velbefinnende, for å på best mulig måte måle barnets resiliens. Spørsmålene må blant annet rettes mot om barnet føler seg tilfreds og trygg, samt barnets egne beskrivelser av de reelle årsakene til følelsene det uttrykker. Ansatte i barnehage og skole må spørre seg om hva barnets syn på livskvalitet er, og gjennom dette la barnet være den førende i forhold til resiliensdefinisjonen (Mann, 2005).

På denne måten skaper hjelpere en rettesnor for hvordan- og hvor tiltak bør settes inn. Basert på dette, forstår vi at det kan fremstå som at tankegangen bør snus. Det vil si at det ikke er hjelpeapparatet som setter føringene for om man kan definere et barn som resilient eller ikke. Barnet må selv føre an, men med støtte fra en faglig kompetent hjelper.

Utfordringen gjennom dette vil kunne vise seg gjennom å evne og skape klarhet i hva som fremmer barnets subjektive følelser. Dette bunner i en overbevisende evidens for at voksnes, og barns oppfatning av risiko og farer ikke nødvendigvis er den samme (Mann, 2005). Barnet må med andre ord få mulighet til å fortolke og beskrive sin egen virkelighet, noe hjelperne rundt må skape rom for ved å sette barnet i sentrum. Med denne forståelsen kan resiliensbegrepet ikke nødvendigvis kun defineres av voksne rundt barnet eller andre autoriteter og politiske føringer (Førde, 2017). Hjelperens oppgave blir dermed, slik vi forstår det, å gi barnet trygghet, tillit og tid til å formidle sin egen opplevelse.

5.5.4 Objektivitetens styrker og svakheter

Knyttet dette videre opp mot tematikken i vår oppgave, og spesielt mot relasjonskompetanse, traumebevisst omsorg og vår fremstilling av å se barnet, vil dette kunne favne en systemisk tilnærming med individet i fokus (Førde, 2017). *Kan du ikke se hva jeg bærer på* retter søkelys på utfordringene hjelpere møter i forhold til barn med utviklingstraumer, og er en tittel som på mange måter trekker oss ned på det subjektive plan. Objektiviteten ulike autoriteter i samfunnet bør ha er en styrke i arbeidet med sårbare barn, men kan den også være en svakhet? Dette er et spørsmål vi ønsker å dvele ved, med tanke på kompleksiteten i å arbeide med utviklingstraumatiserte barn.

Vi kan dermed bygge videre på den foregående diskusjonen rundt objektivitet i yrkesutøvelsen. Gjennom dette kan vår fremstilling av ulike tilnærminger til sårbare barn utfordres. For er det ikke slik at det trengs en subjektiv holdning for å skape en trygg relasjon med barnet? For å søke svar på dette fordres refleksjon rundt hjelpere som jobber tett med barn i barnehage og skole. Refleksjonen bør rettes mot i hvor stor grad de bør benytte en objektiv tilnærming i ivaretagelsen av sin yrkesprofesjonalitet, for å bidra til å fremme resiliens. Likevel, gjennom vår presentasjon av relasjonskompetanse og traumebevisst omsorg, åpnes det opp for at subjektiviteten kan få en større plass innen et arbeidsfelt som i høy grad krever refleksjoner rundt egne holdninger (Bath, 2008; Halvorsen, 2011; Røkenes & Hanssen, 2006).

Dette kan føre til at hjelpere kan bli utfordret i grenselandet mellom subjektivitet og objektivitet, hvor det handler om å evne og se barnet som subjekt for å kunne sette seg inn i dets situasjon, men samtidig være objektiv i sine vurderinger (Bae, 1996).

Hvor går grensen, og hvor stor plass skal barnets egen opplevelse av å mestre få- på tross av store påkjenninger i de ulike situasjonene barn og hjelpere befinner seg i? Å besvare et så omfattende spørsmål vil være utfordrende, men vi mener det likevel vil kunne være interessant å åpne opp for noen refleksjoner på vei mot å skape en videre forståelse av resiliens, hva det innebærer og hvordan det oppfattes.

5.6 Et utvidet blikk mot kontekstuelle forhold

Med utgangspunkt i det ovennevnte ønsker vi å dvele rundt den psykologiske og sosiale utviklingen hos barn, og hvordan den blant annet beror på sammenhenger mellom beskyttelses- og risikofaktorer. Resiliensforskningen (Borge, 2010; Rutter, 2000; 2015) har gjennom årene vist de store individuelle ulikhetene hos barn som har opplevd utviklingstraumatiserende hendelser, noe som bidrar til at resiliens oppleves vanskelig å måle (Førde, 2017). En konsekvens har vist seg ved at resiliensforskningens fokus gjennom årene, har måttet åpne opp for å favne bredere kontekstuelle forhold, og ikke bare forhold ved individet.

Motstandskraften resiliensbegrepet favner, fremhever ifølge Borge (2010) det som bor i barnet i større grad enn det burde. Derimot vektlegges faktorer i barnets miljø i for liten grad, noe som fører til at barnets motstandskraft i denne sammenhengen ikke vil være en dekkende nok beskrivelse. Dette plukker opp tråden fra tidligere kapitler, og underbygger at miljøet ikke kan frifinnes når vi søker svar på utvikling av resiliens hos det enkelte barn. Først når personer i miljøet rundt barnet bevisstgjøres det sosiologiske og økologiske perspektivet den nyere resiliensforskningen bygger på, vil de i økende grad bidra til utvikling av resiliensprosesser hos barn med utviklingstraumer (Borge, 2010; Førde, 2017; Rutter, 2015).

På den annen side, retter vi et kritisk blikk mot den ovennevnte forskningen, vil den kunne fremstå som unøyaktig. Dette bunner i at barns fortolkninger kan variere, og dermed blir det problematisk å måle det opp mot generelle standarder eller løsninger. Vi må likevel merke oss at det er noen prinsipper som fremtrer som universelle; anerkjennelse, å kunne føle at man bidrar for sine medmennesker og å bli verdsatt (Mann, 2005; Ungar, 2005).

Dette bringer oss nok en gang tilbake til det unike i hvert tilfelle, og medfører et kritisk blikk på vårt forskningsspørsmål som omhandler *hvilke tilnærminger som er tilrådelige for at ansatte i barnehage og skole skal kunne fremme resiliens hos barn med utviklingstraumer.*

Vårt utvalg er basert på godt dokumentert forskning og faglitteratur. Likevel bør det ikke være ensbetydende med at tilnærmingene vi har fremmet, til enhver tid vil være de best egnede i forhold til hvordan ansatte i barnehage og skole kan bidra til å fremme resiliens. Vi argumenterer derimot for at vår benyttelse av begrepet *kunnskap* som en del av problemstillingen, vil legge til grunn en reflektert holdning rundt egen praksis. Gjennom kunnskap om temaet, i kombinasjon med kunnskap om barnet, forstår vi at ansatte i barnehage og skole kan gjøre vurderinger som fremstår som best egnede i det enkelte tilfellet (Breidvik, 2003; Raundalen & Schultz, 2006).

På tross av hva som fremkommer som resiliensfremmende, er det likevel viktig å inneha en bevissthet om at det er grenser for antall alvorlige trusler et barn kan oppleve i destruktive omgivelser uten å ta skade av det. Dersom det blir mange nok problemer og de pågår over lang nok tid, vil det påføre barnet skader uavhengig av motstandsdyktigheten og den evnemessige kapasiteten barnet besitter (Dyregrov, 2010; Nordanger & Braarud, 2011; 2017; Raundalen & Schultz, 2006). Dette underbygger den sentrale rollen hjelpere har rundt barn med utviklingstraumer, samt betydningen av tidlig intervensjon (Rutter, 1998). Slik vi ser det, ligger det herunder et budskap om viktigheten av å ikke avvente i den tro at resiliens utvikles av seg selv.

Videre tolker vi, at denne form for vurdering vil kunne bidra til å legge unødvendig last på et barn som allerede strever. Derfor ser vi viktigheten av at ansatte i barnehage og skole har kunnskap på feltet, for å kunne ivareta de tiltak som igangsettes. Denne kunnskapen vil også kunne være bidragsytende i prosessen mot en dreining i definisjonsmakten av resiliens. Dermed kan det igjen problematiseres rundt hvorvidt det kun er barnets subjektive opplevelse som skal legges til grunn når resiliens skal defineres, ettersom Garmezy (1985) vinkler tematikken mot egenskaper ved barnet. Vi kan altså knytte det mot den tidligere nevnte refleksjonen rundt arv og miljø (Borge, 2010; Rutter, 2000; 2012).

Ut ifra det ovennevnte tolker vi at vurdering av barns resiliens er en kompleks prosess, og reflekterer at hjelper ikke utelukkende kan vurdere barns resiliens basert på barnets subjektive oppfatning. En viss form for objektivitet viser seg gjennom dette nødvendig, i form av at vurderinger og handlinger utføres til barnets beste gjennom utøvelsen av yrkesrollen (Drugli, 2015; Røkenes & Hanssen, 2006).

5.7 Den signifikante andres betydning i resiliensskapende prosesser

Den signifikante andre er som nevnt tidligere en viktig del av barnets tilegnelse av erfaringer som bidrar til mestringsopplevelser. Jo større antall velfungerende relasjoner et barn har, desto bedre er sjansene for positiv mestring og utvikling både sosialt, psykologisk og akademisk (Borge, 2010). På tross av dette kan imidlertid ikke ansatte i barnehage og skole kunne gjøre mye med barnets tidligere traumeopplevelser. Derimot kan de som helpere gjøre mye for å bedre den nåværende situasjonen med tanke på å gjenoppbygge tillit, trygghet og barnets tro på seg selv og livet generelt (Killén, 1994; Nordanger & Braarud, 2017; O'Neill et al., 2010).

Gjennom det som nå er presentert, pendlet refleksjonen rundt resiliens tilbake til miljøfaktorer som bidrar til en god utvikling tross store belastninger. Retter vi blikket mot utgangspunktet for dette avsnittet; at resiliens er en naturlig del av barns genetiske utrustning, vil de ovennevnte erfaringene vise til noe barnet tilegner seg som en del av en normal utvikling. Dermed vendes fokus igjen til hvorvidt det er noe ekstraordinært ved resiliente barn. Ifølge Masten (2001) har de sikret eller beholdt beskyttende og grunnleggende egenskaper, som anses som viktige for dets utvikling. Gjennom disse egenskapene har barnet nok motstandskraft til å opprettholde en god utvikling til tross for motgang. Det er likevel ikke utelukkende slik, ettersom motgangen hos enkelte barn kan være større enn det de kan takle (Masten, 2001). Hvordan skal da resiliens tolkes? Gjennom den nyanserte forståelsen av det, kan det dveles ved om det finnes en fasit. Dette er kompleksiteten ved å jobbe med barn, og da kanskje spesielt barn som bærer med seg en stor bagasje, noe utviklingstraumatiserte barn gjør.

5.8 Et kritisk blikk på resiliens

Et aspekt det kan være interessant å diskutere i forhold til det ovennevnte, er synet på resiliens. For er det ikke ofte slik at når historier om barn som klarer seg godt på tross av store belastninger, ses på som mirakelbarn- at det må være noe helt spesielt med dem? Masten (2001) har forsket på resiliensprosesser og barns utvikling, og gjennom forskningen presenteres resiliens som et normalt fenomen. Det vil si at resiliens har sitt utspring i grunnleggende tilpasningssystemer, noe som motbeviser at det er noe ekstraordinært som utgjør resiliensfremmende faktorer i barns liv. Dette sår i så måte tvil over hva vi tidligere har argumentert for når det gjelder resiliensfremmende prosesser, og fordrer et nærmere innblikk.

Bak Mastens (2001) forskning, ligger en forståelse om at dersom barnets tilpasningssystemer er velfungerende, vil det føre til at barnet er robust nok til å takle alvorlig motgang. Samtidig stiller Borge (2010) seg kritisk til denne tankegangen, og hevder at det er mer komplisert enn denne fremstillingen, ettersom alle barn har sin unike genetiske utrustning. Satt i kombinasjon med dets miljø kan det føre til økt risiko for at barnet likevel får en uheldig utvikling, med tanke på langvarige farer i miljøet. Dette utfordrer til videre diskusjon, for å søke klarhet i det Masten (2001) betegner som mirakelbarna. Gjennom god tilpasning til miljøet vokser opp i, vil barnet takle påkjenninger bedre. Det vil derimot kunne skje endringer når barnet utvikler seg og dersom miljøet endres. Interaksjonen mellom barn og miljø er slik sett en kontinuerlig prosess (Borge, 2010). Sett opp mot hvilken kunnskap ansatte i barnehage og skole trenger for å bidra til å fremme resiliens, ser vi at dette kan være en interessant del av diskusjonen.

5.8.1 Resiliens- ekstraordinært eller en naturlig egenskap?

Forsøker vi å samle resiliensbegrepet, ser vi at det handler om de ressursene som ligger naturlig både i barnets hjerne, kropp, i familien, samt i miljøet rundt. Resiliens kan utvikles gjennom erfaringer barnet tilegner seg i interaksjon med omsorgspersoner, eller hjelper som den signifikante andre. På denne måten gjøres barnet i stand til å tilpasse seg- og komme styrket ut av motgang. Det er snakk om sterke tilpasningssystemer som bidrar til både utvikling og beskyttelse av barnet i heldige- så vel som uheldige miljøer (Masten, 2001). For å problematisere ytterligere; er det da slik at et barn som ikke opplever noen form for trussel kan betegnes som resilient? Ethvert barn gjennomgår unike prosesser hvor de påvirker- og blir påvirket av sitt miljø. Samspillet mellom barn og miljø kan medføre at barnet er resilient mot én type risiko, men derimot ikke en annen.

Med utgangspunkt i en trygg tilknytning tidlig i livet, økes sjansen for at barnet har en positiv utvikling. Derigjennom øker sannsynligheten for å takle motgang, som i sin tur kan styrke barnets resiliens (Borge, 2010). Ser en på resiliens med en slik forståelse, vil det kanskje ikke fremstå som noe ekstraordinært noen barn innehar, men heller en egenskap barn naturlig besitter. Styrken av den vil derimot avhenge av barnets erfaringer og individuelle forutsetninger, og kvaliteten på barnets nære relasjoner og mellommenneskelig samhandling over tid. Videre vil egenskaper ved barnets sosiale miljø være av stor betydning (Borge, 2010; Rutter, 2000; 2012; Ungar, 2005; 2012). Spørsmålet kan da snus; er det da mer ekstraordinært å ikke være resilient? Gjennom en trygg tilknytning, vil barnet rustes til å takle motgang, og i lys av dette vil utvikling av resiliens fremstå som en normal del av et barns utvikling. Samtidig må en være bevisst på måtene den resiliente atferden kommer til uttrykk på, da den avhenger av hvilken risiko barnet møter (Borge, 2010). Det vil likevel kunne være med på å lede oss mot en besvarelse av vår problemstilling og forskningsspørsmål.

6.0 Avsluttende refleksjoner

Med tanke på hva vi gjennom det foregående kapittelet har drøftet, ser vi at ansatte i barnehage og skole møter på et bredt spekter av barn i sin arbeidshverdag. Det har, basert på dette, vist seg formålstjenlig å rette fokus på hvordan barnehage og skole kan bidra til å bygge opp gode betingelser for sosial og faglig læring. Dette med tanke på barnehagens og skolens mandat i forhold til å lage gode rammer for at barn som oppleves som utfordrende, skal få mulighet til å føle seg inkludert og akseptert i fellesskapet (Sørmo, 2015). Vi forstår at det fordres en raushet i møte med sårbare barn, og som en forlengelse av dette barnehage- og skoleansatte som er godt rustet til å ivareta barn med utviklingstraumer. Hjelpen som gis beror både på hjelpers håndtering av barnets oppførsel, men også på de forventningene de har til barna. Dette kan gjøres gjennom økt kunnskap om barn med store og ofte usynlige belastninger, som utviklingstraumer kan fremstå som (Breidvik, 2003; Dyregrov, 2010; Nordanger & Braarud, 2017). Et viktig apropos i denne sammenheng, er at barn i noen tilfeller kan bli tillagt egenskaper som en konsekvens av at systemet rundt har sviktet. En tydelig bevissthet rundt dette vil dermed være av stor betydning, i det henseende at barnehage og skole ikke skal medvirke til stigmatisering av barn. På denne måten vil en, slik vi ser det, kunne forebygge at barnet får en rolle det kan være vanskelig å komme ut av.

Gjennom prosessen i vår forskningsoppgave har vi forstått at sårbare barn som ikke blir sett eller får den støtte det har behov for, vil kunne oppleve omgivelsene både krevende og vanskelige å forstå. Videre, om ikke barnet har ervervet seg strategier i forhold til å håndtere sine egne reaksjoner, kan det lede til en følelse av å miste kontroll, og skape en frustrasjon for barnet. Som en konsekvens kan ettervirkninger og den utfordrende atferden forsterkes (Dyregrov, 2010; Nordanger & Braarud, 2017). God atferd er en lært aktivitet, noe som understreker betydningen av støtte og veiledning, som i sin tur kan bidra til å avlære uhensiktsmessig atferd (Klefbeck & Ogden, 2005).

Ser vi tilbake på vår problemstilling, og fokus på tidlig innsats i barnehage og skole, fremstår det å gi barn gode oppvekstvilkår som en viktig investering (Solís et al., 2015). Barnehage og skole som forebyggende og kompenserende arenaer har dermed, slik vi forstår det, en svært viktig rolle i forhold til å bidra til å fremme resiliens hos barn med utviklingstraumer.

Videre tolker vi, at gjennom økt kunnskap om utviklingstraumer, samt etablering av et felles perspektiv og forståelsesramme for ansatte i barnehage og skole, vil konsekvensene kunne få mindre spillerom. Dette med tanke på anvendelse av tilrådelige tilnærminger ansatte i barnehage og skole kan benytte i det resiliensfremmende arbeidet. På denne måten kan de som hjelpere bidra til å styrke barnet i sin videre utvikling. Sammen legges et fundament for veien videre, hvor resiliensfremmende prosesser danner grunnlaget for barnets fungering (Borge, 2010; Raundalen & Schultz, 2006).

Med barnets subjektive opplevelse av samhandlingen i fokus, er vårt mål for veien videre at forskningsfeltet så vel som praksisfeltet i større grad skal fokusere inn mot denne tematikken. Dette med utgangspunkt i at vi, gjennom vår forskningsoppgave har argumentert for å se hva som er den bakenforliggende årsaken for barnets atferd. Det handler om å møte barnet på dets egne premisser og tilpasse samhandlingen til dets forutsetninger (Bae, 1996; Drugli, 2015; Jørgensen & Steinkopf, 2013). Vi avslutter dermed der vi startet; *kan du ikke se hva jeg bærer på*, favner på mange måter utfordringen hjelpere som skal samhandle med barn med utviklingstraumer står ovenfor. Det er ikke nødvendigvis åpenbart å se hva disse barna bærer med seg. Nettopp derfor er betydningen av det relasjonelle perspektivet vi har benyttet, betydningsfullt i interaksjonen mellom barn og helper (Drugli, 2015; Dyregrov, 2010).

Ansatte i barnehage og skole må, slik vi forstår det, ha kunnskap om feltet, en nysgjerrighet og oppriktighet i forhold til barnet, samt en bevissthet om til tider svært krevende situasjoner. Det å gi utviklingen av relasjonen tid, og gi plass til den traumebevisste omsorgen barnet behøver, har gjennom våre funn vist seg sentralt i arbeidet med utviklingstraumatiserte barn (Jørgensen & Steinkopf, 2013). Samtidig har det fremkommet at ansatte i barnehage og skole kan oppleve et motsetningsfylt forhold i den yrkesetiske balansegangen når det gjelder å arbeide med sårbare barn (Lingås, 2014). Derigjennom har vi argumentert for at det er desto viktigere å belyse temaet, og vårt formål har vært å innby til refleksjoner rundt dette. Behøver det å være en motsetning i yrkesrollen når det gjelder en objektiv og subjektiv tilnærming? Kanskje er det på middeelveien helper kan bidra til å nå barnet på en respektfull, ivaretakende og styrkende måte, for å søke svar på hva det bærer på (Røkenes & Hanssen, 2006).

Basert på våre funn forstår vi, at hvilke holdninger ansatte i barnehage og skole har til sin profesjonsutøvelse, samt hvilken kunnskap de har om utviklingstraumer og det enkelte barnet, vil legge grunnlaget for hvorvidt de vil kunne bidra til å fremme resiliens hos barn med utviklingstraumer. Dette med tanke på at traumatiske hendelser er forskjellige, og barn som blir eksponert også er forskjellige. Derfor må en forske og føle seg fram til hva som er viktig og virksomt for det enkelte barnet (Raundalen, 2017).

På en annen side, har vi gjennom vår forsknings- og faglitteraturgjennomgang, samt innspill fra praksisfeltet, tolket at det stilles spørsmål ved om det er barnehage- og skoleansattes oppgave å ivareta disse barna (Raundalen & Schultz, 2006). Da undrer vi oss over; hvem skal da ivareta barn med utviklingstraumer i alle de timene de er i barnehage og skole? For det er vel slik at de bærer med seg sine vansker hele tiden, og ikke bare når de får terapeutisk hjelp? Derav vår argumentasjon for benyttelse av terapautiske prinsipper i pedagogisk sammenheng (Raundalen & Schultz, 2006). Det fordrer en helhetstenkning rundt den gjensidige påvirkningen mellom barn og miljø, som vi har illustrert gjennom transaksjonsmodellen (Sameroff og Chandler 1975) og Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell.

Hvor går så veien videre, nå som dette prosjektet er avsluttet? En mulighet er å rette blikket mot det tverrfaglige samarbeidet rundt barn med utviklingstraumer, og på barnehage og skoles rolle i forhold til dette. Et annet tema det kunne vært aktuelt å gå nærmere inn på, er hvordan et tverrfaglig samarbeid kunne ledet til utarbeidelse av en handlingsplan. Utgangspunktet kan være etablering av rutiner for systematisk tilrettelegging for skole- og barnehagehverdagen, samt retningslinjer for samarbeid med både foresatte, såvel som tverrfaglig. Dette med tanke på at en tydelig og konkret handlingsplan vil kunne fungere som et arbeidsverktøy. Et arbeidsverktøy som legger til rette for en trygghet ansatte på disse læringsarenaene kan ta med seg i arbeidet med de sårbare barna.

Vi har gjennom vår oppgave utvidet vår kunnskap om resiliensfremmende prosesser for barn med utviklingstraumer. Videre har det åpnet opp for refleksjoner rundt profesjonsutøvelse og hva som kan fremstå som tilrådelige tilnærmingsmåter, så vel som etiske prinsipper knyttet opp mot dette. Med barnets stemme til grunn, og en åpenhet for å styrke denne, er vårt ønske at forskningsfeltet kan bruke våre funn og refleksjoner til ytterligere diskusjon. Dette som et grunnlag for fremtidige undersøkelser.

Litteraturliste

- Aasen, T.M. og Amundsen, O. (2016). *Innovasjon som kollektiv prestasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ainsworth, M.D.S. (1979). Infant-Mother Attachment. *American Psychological Association*, 34 (10), 932-937. Hentet 23.04.18 fra <http://psycnet.apa.org/fulltext/1980-09337-001.pdf>
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E. & Walls, S. (1978). *Patterns of Attachment*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. (2016). Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen. Hentet 19.03.18 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Bandura, A. (2001). Social Learning and Self-Efficacy. I Passer, M.W., & Smith, R.E (Red.), *Psychology, Frontier and Applications*. Boston: Boston Mc Graw-Hill.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. Hentet 28.09.17 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barneloven. (1981). *Lov om barn og foreldre*. Hentet 08.04.18 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7>
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2014-2017). (2017). *Barndommen kommer ikke i reprise. Strategi for å bekjempe vold og seksuelle overgrep mot barn og ungdom*. Hentet 08.04.18 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/strategi_overgrep_m.bokmerker_r_evidert.pdf
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2014-2017). (2017). *En god barndom varer livet ut. Tiltaksplan for å bekjempe vold og seksuelle overgrep mot barn og ungdom*. Hentet 31.01.18 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Tiltaksplan-for-a-bekjempe-vold-og-seksuelle-overgrep-mot-barn-og-ungdom-2014-2017/id2344450/>

- Barne- og familiedepartementet (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet 28.09.17 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Barnevernloven. (1992). *Lov om barneverntjenester*. Hentet 08.04.18 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100/KAPITTEL_4#§4-7
- Bath, H. (2015). The three pillars of traumawise care: Healing in the other 23 hours. *Reclaiming Children and Youth*, 23 (4), 44-46.
- Bath, H. (2008b). The three pillars of trauma-informed care. *Reclaiming Children and Youth*, 17 (3), 17-21.
- Blindheim, A. (2012). Ettervirkninger av traumatiserende hendelser i barndom og oppvekst. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 89 (3), 168-195.
- Borge, A.I. (2010). *Resiliens - risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Volume 1. Attachment*. UK: Random House.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base. Clinical Application of Attachment Theory*. London: Routledge/Travistock.
- Bowlby, J. (1997). *Attachment and Loss. Volume 1. Attachment*. London: Pimlico.
- Breidvik, G. (2003). *Misbrukte barn – Reaksjoner som kan vise seg i barnehage og skole*. Bergen: Sigma forlag AS
- Broberg, A., Granqvist, P., Ivarsson, T., & Mothander, P.R. (2012). *Anknytningsteori: Betydelsen av nära känslomässiga relationer*. Stockholm: Natur & Kultur Akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass: Harward University Press.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*, 5th Edition. Oxford UK: Oxford University Press.
- Collishaw, S., Pickles, A., Messer, J., Rutter, M., Shearer, C., & Maughan, B. (2007). Resilience to adult psychopathology following childhood maltreatment: Evidence from a community sample. *Child Abuse and Neglect*, 31 (3), 211-229.
- Dalland, O. (2013). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Drugli, M.B. (2013). *Atferdsvansker hos barn*. Oslo: Cappelen Damm.
- Drugli, M.B. (2015). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Dyb, G. og Stensland, Ø.S. (2016). Helseplager som følge av traumatiske hendelser og utvikling av posttraumatiske stressreaksjoner. I Øverlien, C., Hauge, M.I. og Schultz, J.H. (Red.), (2016). *Barn, vold og traumer – Møter med unge i utsatte livssituasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer – en håndbok for foreldre og hjelpere*. Bergen: Fagbokforlaget
- Felitti, V.J., Anda, R.F., Nordenberg, D., Williamson, D.F., Spitz, A.M., Edwards, V., Marks, J.S. (1998) Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: the adverse childhood experiences (ace) study. *Am J Prev Med*, 14 (4), 245-258. Hentet 22.04.18 fra <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9635069>
- Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Att göra systematiska litteraturstudier. Värdering, analys och presentation av omvårdnadsforskning*. Stockholm: Natur & Kultur Akademisk.
- Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker*. Hentet 08.04.18 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>
- Førde, S. (2014). *Tapt barndom eller..? Barns navigering fra krenkelser og traumer mot psykisk styrke*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Garnezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. I Stevenson, J.E. (Red.) *Recent research in developmental psycho-pathology* 213-233. Oxford: Pergamon Press.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2013). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Gelles, R. (1973). Child abuse as psychopathology: A sociological critique and reformulation. *American Journal of Orthopsychiatry*. 43 (4), 611–621. Hentet 22.04.18 fra <http://psycnet.apa.org/record/2013-41574-019>

Hafstad, G.S. (2008). Posttraumatisk vekst. Et mer helhetlig syn på posttraumatisk tilpasning.

Tidsskrift for Norsk psykologforening, 45 (12), 1507-1511 Hentet 26.01.18 fra
http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=69619&a=2

Hafstad, G.S. & Glad, K.A. (2016). Personlig vekst eller økt sårbarhet? Posttraumatisk vekst fra et utviklingsperspektiv. I Øverlien, C., Hauge, M. I. og Schultz, J. H. (Red.) *Barn, vold og traumer – møter med unge i utsatte livssituasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Hansen, M.B., Moe, V. & Slinning, K. (2010). *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Helsevernloven. (1999). *Lov om etablering og gjennomføring av psykisk helsevern*. Hentet 08.04.18. fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-07-02-62>

Holt, T. og Hafstad, G.S. (2016). Barn og traumer: et utviklingspsykologisk perspektiv. I

Øverlien, C., Hauge, M.I. og Schultz, J.H. (Red.) *Barn, vold og traumer – møter med unge i utsatte livssituasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Justis- og beredskapsdepartementet (2014-2017). (2017). *Et liv uten vold. Handlingsplan mot vold i nære relasjoner*. Hentet 08.04.18. fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/et-liv-uten-vold/id733697/>

Jørgensen, W.T., & Steinkopf, H. (2013). Traumebevisst omsorg, teori og praksis.

Fosterhjemskontakt nr. 1, 10-17. Hentet 28.11.17
<http://sor.rvts.no/filestore/Filarkiv/Dokumenter/Fagstoff/Barnevern/Artikkel3-Traumebevisstomsorg.pdf>

Killén, K. (1994). *Sveket - omsorgssvikt er alles ansvar*. Oslo: Kommuneforlaget.

Killén, K. (2012). *Forebyggende arbeid i barnehagen: samspill og tilknytning*. Oslo: Kommuneforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet 28.09.17 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Lingås, L.G. (2014). *Etikk for pedagoger*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Mann, G. (2005). Children's risk, resilience, and coping in extreme situations. I M. Ungar (Red.), *Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Masten, A.S. (2001). *Ordinary Magic - Resilience Processes in Development*. University of Minnesota, Twin Cities Campus. Hentet 06.04.18 fra <http://www.ocfcpacourts.us/assets/files/list-758/file-935.pdf>
- Meld. St. 15 (2012-2013). (2013). *Forebygging og bekjempelse av vold i nære relasjoner*. Hentet 08.04.18 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-15-20122013/id716442/>
- Meld. St. 16 (2006-2007). (2007). ... *Og ingen stod igjen- tidlig innsats for livslang læring*. Hentet 28.10.17 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Midthassel, U.V., Bru. E., Ertesvåg, S & Roland, E. (red.) (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker - barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH publisasjon (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora*. Hentet 12.06.16 fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T., & Tveit., A. (2012). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordanger, D.Ø. og Braarud, H.C. (2011). Kompleks traumatisering hos barn: En utviklingspsykologisk forståelse. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 48 (10), 968-972.
- Nordanger, D.Ø. (2016). *Hva er utviklingstraumer?* Hentet 07.11.17 fra <https://www.cactusnettverk.no/hva-er-utviklingstraumer-2/>
- Nordanger, D.Ø. og Braarud, H.C. (2017). *Utviklingstraumer. Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Oslo: Fagbokforlaget.

- Nordanger, D.Ø. og Braarud, H.C. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 51 (7), 530-536. Hentet 28.08.17 fra http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks_id=424651&a=2
- Norges forskningsråd (2006). *En nasjonal strategi for norsk pedagogisk forskning*. Hentet 04.09.17 fra <http://www.forskningsradet.no/publikasjoner>
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- O'Neill, L., Guenette, F. & Kitchenham, A. (2010). *Am I safe here and do you like me? - Understanding complex trauma and attachment disruption in the classroom*. Hentet 28.11.17 fra <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8578.2010.00477.x/full>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen*. Hentet 28.09.17 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#§9a-1
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Parker, R. & Collmer, C. (1976). Child abuse: An interdisciplinary analysis. I Hetherington, EM (Red.). *Review of Child Development Research. Vol. 5*. Chicago: University of Chicago Press.
- Raundalen, M. (2017). *Ved å snakke erstatter vi det vonde med trøst og omsorg*. Hentet 12.04.18. fra <https://www.barnehage.no/artikler/ved-a-snakke-erstatter-vi-det-vonde-med-trost-og-omsorg/427529>
- Raundalen, M. & Schultz, J-H. (2006). *Krisepedagogikk: Hjelp til barn og ungdom i krise*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rutter, M (1998): Developmental catch- up, and Deficit, Following Adoption after Severe Global Early Privation English and Romanian Adoptees (ERA) study team. I *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39 (4), 465 – 476.
- Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered. Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. I J.P. Shonkoff & S.J. Meisels (Red.), *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Rutter, M. (2012). Resilience. Causal pathways and social ecology. I M. Ungar (Red.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*. New York, NY: Springer.
- Rutter, M. (2015). Resilience: concepts, findings and clinical implications. I Thapar A., Pine D., Leckman J. F., Scott S., Snowling M. J. Taylor E. (Red) *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry*. 341-352. Oxford: John Wiley & sons, Ltd.
- Røkenes, O.H. & Hanssen, P.H. (2006). *Bære eller briste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sameroff, A. (2009). *The transactional model of development*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Sameroff, A.J. & Chandler, M.J. (1975). Reproductive Risk and the Continuum of Caretaking Casualty. I Horowitz F. D. (Red.), *Review of Child Development Research* (4), 187-244. Chigaco: The University of Chicago Press.
- Smith, L., & Ulvund, S. E. (1999). *Spedbarnsaldere*. Oslo: Universitetsforlaget
- Solís, B.C., Kelly, I.M., Fantin, R., Darnaudéry, M., Torrisani, J., Lang, T. & Delpierre C. (2015). *Adverse childhood experiences and physiological wear-and-tear in midlife: Findings from the 1958 British birth cohort*. Hentet 03.01.18. fra [Adverse childhood experiences and physiological wear-and-tear in midlife: Findings from the 1958 British birth cohort](#)
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Støren, I. (2013). *Bare søk! Praktisk veiledning i å skrive litteraturstudier*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Sørmo, D. (2015). Elever med sosiale og emosjonelle vansker. I Høihilder og Gulbrandsen (Red.) *Pedagogikk og elevkunnskap i grunnskolelærerutdanningen*. Gyldendal Akademiske.
- Tangen, R. (2014). *Balancing Ethics and Quality in Educational Research - The Ethical Matrix Method*. *Scandinavian journal of educational research*, 58 (6), 678-694.
- Ungar, M. (2005). Introduction. I M. Ungar (Red.), *Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ungar, M. (2012). Social ecologies and their contribution to resilience. I M. Ungar (Red.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*. New York, NY: Springer.

Werner, E.E. og Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. McGraw-Hill; New York.

Øverlien, C. & Sogn, H. (2007). *Kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle*. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. (Rapport 3/2007). Hentet 01.04.17 fra <https://www.nkvts.no/rapport/kunnskap-gir-mot-til-a-se-og-trygghet-til-a-handle/>